

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em
Engenharia da Produção

Elaine Teresa Mandelli Arns

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CAPACITAÇÃO DE
PROFESSORES POR MEIO DA FERRAMENTA COLABORATIVA
EUREKA

Dissertação de Mestrado

Florianópolis

2002

Elaine Teresa Mandelli Arns

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES POR
MEIO DA FERRAMENTA COLABORATIVA EUREKA

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a
obtenção do título de Mestre em Engenharia de
Produção no Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 03 de dezembro de 2002

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Édis Mafra Lapolli, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Prof^a. Marialice de Moraes, MA
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Christiane Coelho de S. Reinisch, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Sônia Maria Pereira, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

**Ao meu querido marido, Fridel
pelo carinho e apoio irrestrito.**

**A minha mãezinha querida, (*in memorian*)
que, sem dúvida, onde estiver, está muito orgulhosa!**

Agradecimentos

**À Deus que permitiu esta conquista,
a orientadora Prof^a. Édis Mafra Lapolli e a Prof^a. Tutora de Orientação,
Marialice de Moraes pelo acompanhamento pontual e competente.**

Aos Mestres pela dedicação e seriedade.

**A turma EXPM&C1 que soube criar um ambiente de muito companheirismo,
tornando nossos encontros sempre muito agradáveis.**

**Aos meus amigos do coração Adalmy Mercer, Benhur Gaio,
Fernando Cesar de Carvalho Alves, Ivany Klaumann,
Mirian Castelain, Tânia e Renata Fantinatto.**

**A Sandra e Armino Angerer que colaboraram para que este mestrado
fosse realizado.**

***“O desejo natural dos homens é o conhecimento,
o único alimento verdadeiro da alma,
pois não se pode amar a coisa alguma antes de conhecê-la.
Aquele que desperdiça a vida não deixa sobre a terra
traço mais forte que a fumaça no ar ou a espuma sobre as ondas.
Nossas vidas não devem passar sem que deixemos
alguma memória na mente dos outros.”***

Leonardo Da Vinci

Resumo

ARNS, Elaine Mandelli. **Educação de Jovens e Adultos: A capacitação de professores por meio da ferramenta colaborativa Eureka**. Florianópolis, 2002. 128f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção ênfase em Mídia e Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

Esta dissertação tem como objetivo **elaborar uma metodologia de capacitação a distância, via Internet, voltado para a qualificação específica de profissionais que atuem na área de EJA e verificar qual a qualificação que eles possuem para trabalhar com este público específico.**

A escolarização de adultos, denominada Andragogia exige um trabalho diferenciado daquele utilizado na educação de crianças, a pedagogia.

Por isso utilizou-se como fio condutor de análise a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental elaborado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e os ensinamento de Paulo Freire, que valoriza o saber e supõe que o professor não possui todo o conhecimento a respeito do objeto de estudo e o aluno não ignora todo o conhecimento sobre este objeto. Portanto o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato de conhecer ou reconhecer o objeto de estudo.

Com base na Proposta Curricular do MEC, realizou-se um recorte da realidade de professores de Curitiba e constatou-se que o trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos não é realizado por profissionais devidamente habilitados, o que significa que a qualidade deste ensino pode ser questionada. Para desenvolvermos uma forma de capacitação sugeriu-se a utilização da ferramenta colaborativa Eureka, que pode ser utilizada para a Educação a Distância com grande eficiência.

Palavras chaves: Educação a distância, capacitação, professores, andragogia.

Abstract

ARNS, Elaine Mandelli. **Educação de Jovens e Adultos: A capacitação de professores por meio da ferramenta colaborativa Eureka**. Florianópolis, 2002. 128f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção ênfase em Mídia e Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

This dissertation has as objective to elaborate a qualification methodology for distance education, by internet directed toward the specific qualification of professionals who has their own action in the **Young and Adults Program and verify which is the qualification that they posses to work with this specific public.**

The adults process of education called Andragogy demands a work differentiated of that one used in the education of children, the pedagogy. Therefore it was used as a main conducting wire of analysis that is the Proposal Curricular of the Young and Adults Education of basic teaching elaborated by the Coordination of Education of the Ministry of the Education and the teachings of Paulo Freire, that values knowledge and assumes that the teachers all does not process the knowledge regarding the study object and pupil all does not ignore the knowledge on this object. Therefore the dialogue is the joint confirmation of the teachers and the pupils in the act to know or to recognize the study object. On the base of Curricular Proposal of the MEC, a clipping of the reality of teachers of Curitiba was become fulfilled and was evidenced that the work with pupils of Young and Adults Education it is not carried through by professionals duly qualified, what it means it is the quality of this education can be questioned. To develop a qualification form suggested to use a colaborative tool called Eureka, what can be used with great efficiency for distance education.

Key words: Distance education, qualification, teachers, andragogy.

Sumário

Lista de figuras	08
Lista de quadros	09
Lista de tabelas	10
Lista de abreviaturas, siglas e símbolos	11
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contextualização	15
1.2 Justificativa e importância do trabalho	16
1.3 Estabelecimento do problema	19
1.4 Objetivos do trabalho	20
1.4.1 Objetivo Geral	20
1.4.2 Objetivos Específicos	20
1.5 Metodologia	21
1.6 Estrutura do trabalho	21
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PREPARO DOS PROFESSORES PARA ATUAREM NESTA ÁREA	23
2.1 A Educação de Jovens e Adultos e sua trajetória	28
2.1.1 A legislação para a EJA	30
2.1.2 As funções da EJA	30
2.1.3 As recomendações internacionais para a EJA	31
3 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	35
3.1 Levantamento de dados referente alunos do EJA do EF e EM.	36
3.2 Levantamento de dados referente professores do EJA do EF e EM	42
3.3 A identidade do curso de EJA e de seu professor	48
3.3.1 A perspectiva do acolhimento	49
3.3.2 Acolher pressupõe conhecer	50

3.3.3 Os adultos	53
3.3.4 Os jovens	54
4 ESTUDO DE CASO	57
4.1 Apresentação e contextualização	57
4.2 Resultados	60
4.3 Análise	74
5 PROPOSTA PARA CAPACITAR PROFESSORES DA EJA POR MEIO DA EAD	76
5.1 Uma educação de forma diferente	76
5.2 Considerações sobre a Educação a Distância	78
5.3 Aprendizagem colaborativa	81
5.4 Ferramenta colaborativa Eureka	83
5.5 Experiência na PUC-PR	86
5.6 Experiência na UniExp	87
6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS	92
6.1 Conclusões	92
6.2 Sugestões para futuros trabalhos	97
FONTES BIBLIOGRÁFICAS	99
Apêndice I– Questionário	111
Apêndice II – Relatórios Eureka	114

Lista de Figuras

- Figura 1: Estimativa da população de adultos analfabetos
- Figura 2: Faixa etária
- Figura 3: Escolaridade
- Figura 4: Horas diárias de trabalho
- Figura 5: Faixa salarial
- Figura 6: Ordem de comprometimento das despesas
- Figura 7: Experiência de 5^a a 8^a série
- Figura 8: Experiência de 1^a a 4^a série
- Figura 9: Participação em formação continuada
- Figura 10: Motivações para trabalhar com EJA
- Figura 11: Horas de estudo e planejamento
- Figura 12: Leitura mais freqüente
- Figura 13: Preparo para atuar com EJA
- Figura 14: Pontos positivos deste preparo
- Figura 15: Pontos negativos
- Figura 16: Duração em horas de trabalho
- Figura 17: Conteúdos abordados que auxiliam no ensino da EJA
- Figura 18: Avaliação da capacitação
- Figura 19: Estágio

Lista de quadros

- Quadro 1: Escolas pesquisadas em Curitiba
- Quadro 2: Histórico da EJA
- Quadro 3: Pedagogia e andragogia: pressupostos e práticas
- Quadro 4: Capacitações realizadas
- Quadro 5: Análise da utilização do Eureka, por professor
- Quadro 6: Análise da utilização do Eureka, por item

Lista de tabelas

Tabela 1:	Faixa etária
Tabela 2:	Filhos
Tabela 3:	Evasão
Tabela 4:	Escolaridade
Tabela 5:	Empregabilidade
Tabela 6:	Horas trabalhadas
Tabela 7:	Início do trabalho
Tabela 8:	Utilização dos conhecimentos escolares
Tabela 9:	Profissão
Tabela 10:	Vida escolar
Tabela 11:	Interrupção dos estudos
Tabela 12:	Retorno à vida escolar
Tabela 13:	Experiência em EJA – 5 ^a a 8 ^a série
Tabela 14:	Experiência em EJA – 1 ^a a 4 ^a série
Tabela 15:	Atualização / Capacitação
Tabela 16:	Motivação para o trabalho com a EJA
Tabela 17:	Planejamento das aulas
Tabela 18:	Horas trabalhadas extra classe
Tabela 19:	Leitura
Tabela 20:	Faixa etária dos professores
Tabela 21:	Faixa salarial
Tabela 22:	Despesas

Lista de abreviatura, siglas e símbolos

ABC	Ação Básica Cristã
ACAC	Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEAD	Centro de Educação de Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEBEJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CES	Centro de Ensino Supletivo
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CNE	Conselho Nacional de Educação
CO	Centro Oeste
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
CSCL	Computer Supported Cooperative Learning
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEA/USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISO	International Standard Organization
LAMI	Laboratório de Mídias Interativas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional
MEB	Movimento de educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
N	Norte
NE	Nordeste
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa de Educação Integrada
PUC	Pontifícia Universidade Católica

S	Sul
SESI	Serviço Social da Indústria
SU	Sudeste
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniExp	Unidade de Ensino Superior Expoente
WWW	World Wide Web

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

No dia-a-dia depara-se com os mais diversos tipos de tecnologias e pode-se observar a presença de terminais de computadores, terminais de vídeo com acesso a bancos de dados nacionais e internacionais, videogames, telefones públicos ligados a centrais automatizadas, telefones celulares, panfletos, *out-doors*, enfim, todo um aparato que está incorporado às atividades cotidianas das pessoas. Estas tecnologias, na medida que utilizam novos signos audiovisuais e sonoros, passam a exigir de seus usuários, o domínio da habilidade de leitura e escrita e o conhecimento destes novos códigos de comunicação.

Nesta perspectiva, viver numa sociedade em que predomina a comunicação baseada na leitura e escrita e estar inserido neste contexto, é condição de acesso à cidadania plena (FERNANDES, 2001).

Não participar da educação escolar, nesta sociedade, significa viver limitado nas possibilidades de galgar melhores condições financeiras e de vida, assinar contratos de trabalho sem conseguir compreensão das cláusulas contratuais, depender da ajuda de terceiros para as coisas mais simples do cotidiano, utilizar os terminais eletrônicos dos bancos sem compreender os significados dos signos¹ e os processos que estão sendo executados.

A necessidade do estudo em setores informatizados da sociedade é ampliada diante das exigências que esta tecnologia impõe e a conquista de uma cidadania plena passa a depender de um processo de alfabetização mais amplo, que além do domínio dos códigos de leitura e escrita tradicionais, possibilitem a comunicação por meio de tecnologias. (FERNANDES, 2001).

Neste contexto, encontram-se pessoas sem o devido preparo para conhecer estes signos e estas tecnologias, por isso, este trabalho vem propor a seguinte questão: o professor da Educação de Jovens e Adultos – EJA está sendo, ou não, preparado ou capacitado para trabalhar com estes alunos que vêm para a escola, após suas

¹ Entidade semiológica que substitui o objeto a conhecer, representando-o aos indivíduos e apresentando-lhes em lugar do objeto. (Michaelis, 2000)

atividades no trabalho, exaustos e desmotivados, e transformar as experiências destes alunos em aprendizado?

1.2 Justificativa e Importância do Trabalho

A alfabetização é um princípio básico da cidadania que o Brasil ainda não conquistou para 13,3% dos seus habitantes (MANDL E VIANA, 2001).

Apesar do direito assegurado na Constituição Federal (1988), existem 14.018.960 brasileiros que nunca freqüentaram uma escola e outros 19.418.606 da população chamados de analfabetos funcionais — pessoas que não completaram os três primeiros anos de instrução — e que em sua grande maioria vivem nos grandes centros urbanos, onde a exigência de alfabetização é fundamental (HADDAD E DI PIERRO, 1999).

O adulto que começa a freqüentar uma escola de EJA ou aquele que deixou os estudos logo no início do processo de escolarização, sendo que a maioria o fez para poder trabalhar, e em sua identidade carrega a marca de uma auto-estima reduzida devido aos valores que a sociedade lhe impõe. Diante da falta de vivência dos níveis de cognição da população escolarizada, esse adulto carrega consigo o estigma do “quanto mais velho menos se aprende” (PALLÁCIOS, 1995).

É inegável, no entanto, que ser uma pessoa com pouca escolarização nesta sociedade, significa viver limitado em suas possibilidades de galgar melhores condições financeiras e de vida. A correlação positiva entre escolaridade e renda é um fator marcante demonstrado por meio de pesquisas realizadas:

Dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), [...], indicam que 40% da desigualdade no país resulta da diferença de nível educacional. Segundo um estudo feito pela PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica), cada ano de estudo pode incrementar o salário em 11,25% ao ano. De acordo com esse dado, a diferença entre os salários de uma pessoa semi-alfabetizada e de uma pessoa que fez um curso superior pode chegar a 636%. "A educação parece ser o fator mais importante na produção de desigualdade de renda", afirma Reynaldo Fernandes, professor da FEA-USP (Faculdade de Economia,

Administração e Contabilidade) de Ribeirão Preto (Mandl e Viana, Folha de São Paulo, 2001).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – mostram que, nas regiões brasileiras com maior analfabetismo, os salários são mais baixos. No Nordeste, onde o analfabetismo é o maior do país, atinge 38,3% da população (Haddad e Di Pierro, 1999), o rendimento médio é de apenas 2,4 salários. Já no Sudeste, ao mesmo tempo em que a taxa de analfabetismo é de 8,1% da população, a remuneração cresce para 4,7 salários (Mandl e Viana, 2001).

Apesar da gravidade da situação e das diversas campanhas nacionais de alfabetização de adultos, esta modalidade de educação no Brasil, tem sido tratada como modalidade marginal ao sistema educacional, ficando fora dos cálculos do FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, conforme Mandl e Viana (2001). Percebe-se que as verbas recebidas são escassas para seu funcionamento (Haddad e Di Pierro, 1999), dependendo de professores leigos, mal preparados para a educação de adultos e mal remunerados (Mandl e Viana, 2001), enquanto o restante da educação começa a receber computadores como forma de preparar os estudantes para uma sociedade tecnológica.

Marginalizado de diversas formas, o adulto analfabeto diante dessa sociedade tecnológica começa a enfrentar de maneira mais intensa o desemprego, fruto da economia globalizada que exige um novo perfil de profissional, em condições de lidar com os diversos códigos de comunicação e com as diversas situações que a nova realidade do mundo do trabalho lhe impõe.

Haddad e Di Pierro (1999) advertem que:

embora a escolarização formal não seja fator exclusivo a determinar os níveis de alfabetismo das pessoas jovens e adultas, estudo realizado na cidade de São Paulo observa que certos mínimos de escolaridade - situados em torno do ensino fundamental completo - constituem as bases necessárias para que os indivíduos ascendam a empregos e incorporem à vida cotidiana práticas sociais que favoreçam o exercício da leitura, da escrita e do cálculo, o interesse pelos debates públicos, a fruição do lazer e dos bens culturais, a busca de informação e de oportunidades de formação continuada, aos quais vinculam-se a manutenção e desenvolvimento das competências características do alfabetismo.

Ainda segundo Mandl e Viana (2001):

existe um número cada vez maior de economistas e analistas sociais brasileiros que, sem desconsiderar o fator humanístico ou político da alfabetização e da

educação, têm concentrado suas análises no impacto negativo causado à economia do país pela má formação educacional do brasileiro. Essa abordagem se baseia na teoria do capital humano, formalizada em 1962 pelo economista norte-americano Theodore Schultz (1902-1998). Para ele, o aumento da escolaridade seria essencial para a redução das desigualdades sociais.

Embora muitos economistas discordem desse ponto de vista por considerar que sem outras ações no plano econômico que garantam o crescimento da oferta de empregos, a educação por si só não seria suficiente para a redução das desigualdades sociais, muitos concordam que ela é um dos fatores essenciais para que as desigualdades sejam reduzidas.

Mandl e Viana (2001) destacam ainda que para muitos economistas, além de aumentar os salários e diminuir a desigualdade de renda, a educação pode também gerar desenvolvimento econômico.

Para Ribeiro (1997), os professores que atuam na área de Educação de Jovens e Adultos devem estar preparados para atuarem de forma eficiente e eficaz com este aluno, que deverá possuir o sentimento de pertencimento ao curso e a escola. Ele tem que sentir que a escola se importa com suas necessidades — nada de monitores improvisados, professores infantilizando alunos, despejando conteúdos descontextualizados e maçantes. Mas professores conscientes de que lidam com trabalhadores com uma bagagem de experiências, donos de um saber próprio que não deve ser desprezado no processo de ensino/aprendizagem.

Algumas questões são essenciais para que haja esta sinergia, como corpo docente qualificado, que é o foco de trabalho; material didático adequado aos adultos; oferecer horários alternativos para facilitar a vida deste estudante; promoção de atividades sócio-culturais nas escolas e debates sobre temas atuais a partir da leitura de jornais e revistas, incentivando o desenvolvimento do aluno, manter convênio das escolas com empresas, agências de empregos e cursos profissionalizantes.

Este aluno adulto, além do acesso à leitura e escrita, deve estar qualificado para o manuseio dos equipamentos de informática no trabalho e preparado para o processo de educação continuada.

A despeito da sensível redução, observada nas últimas décadas, a elevada taxa de analfabetismo que o Brasil ainda apresenta, principalmente entre a população adulta, serve de alerta quanto ao seu possível retorno à escola, porque poderão encontrar uma

Escola em pleno uso das tecnologias de informação e comunicação e despreparada para utilizá-las como recurso didático para este público (INEP, 2000).

Nesse contexto, este trabalho se justifica, pois, diante das inovações tecnológicas, o aluno adulto utiliza-se de uma estratégia diferenciada da criança para desenvolver seu conhecimento. É nesta estratégia diferenciada que o professor deverá atuar, sendo capaz de motivar, transformar o conhecimento e desenvolver competências. Não ter como objetivo ensinar o adulto a ler um bilhete, mas promover sua iniciação no mundo da cultura, das ciências, das artes, e da participação social e cidadã, abrir o horizonte de seus alunos para uma nova possibilidade de vida, fazê-los descobrir talentos que nem supunham ter.

1.3 Estabelecimento do Problema

O ser humano quando criança é um ser indefeso e dependente, na adolescência vai mudando esta característica. Tudo começa a ser questionado, acentuam-se as rebeldias e, na escola, a infalibilidade e autoridade do professor não são mais tão absolutas assim. A idade adulta trás a independência. O indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, percebe-se daquilo que não sabe e o quanto este desconhecimento faz-lhe falta. Escolhe uma namorada ou esposa, escolhe uma profissão e analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil.

Esta evolução, tão gritante quando descrita nestes termos, infelizmente é ignorada pelos sistemas tradicionais de ensino. As escolas, as universidades tentam ainda ensinar a adultos com as mesmas técnicas didáticas usadas nos colégios primários ou secundários.

Conforme o Prof. Roberto de Albuquerque Cavalcanti, Linderman, E.C, em 1926, pesquisando as melhores formas de educar adultos para a "American Association for Adult Education" percebeu algumas impropriedades nos métodos utilizados e escreveu:

Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são os pontos de partida, e os alunos são secundários. ... O aluno

é solicitado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido. ... Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem.

Mais adiante oferece soluções quando afirma que:

nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz.

Lança assim as bases para o aprendizado centrado no estudante, e do aprendizado tipo "aprender fazendo". Infelizmente sua percepção ficou esquecida durante muito tempo.

A partir de 1970, Malcom Knowles trouxe a tona as idéias plantadas por Linderman. Publicou várias obras, entre elas "The Adult Learner - A Neglected Species" (1973), introduzindo e definindo o termo Andragogia - A Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender.

Diante desse quadro, é pertinente questionar: como este professor vem sendo preparado para atuar nesta área; como desenvolver suas habilidades e competências para que ele possa trabalhar com o adulto da EJA e de que forma isso poderá ser aplicado?

1.4 Objetivos do Trabalho

1.4.1 Objetivo Geral

Este trabalho visa elaborar uma metodologia de capacitação a distância, via Internet, voltado para a qualificação específica de profissionais que atuem na área de EJA.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar o perfil de alunos e professores da EJA, no âmbito nacional, por meio de pesquisa realizada pelo MEC (2001).

- Identificar, o perfil de professores da EJA, nas escolas municipais de Curitiba.
- Identificar pressupostos legais na área de EJA.
- Realizar revisão da bibliografia na área de EJA, com ênfase na formação de professores.

1.5 Metodologia

Este trabalho de pesquisa aplicada classifica-se quanto a abordagem como quantitativa; quanto aos objetivos como exploratória e com relação aos procedimentos técnicos como pesquisa bibliográfica e de levantamento. Procurou-se investigar a produção intelectual existente sobre os temas capacitação de professores, educação de jovens e adultos, andragogia, formação de professores e tecnologias voltadas ao ensino-aprendizagem.

Esta dissertação teve como base a pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura, Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental (Brasília, 2001) conforme poderemos constatar nas tabelas do Capítulo 3.

A partir disso, realizamos uma pesquisa quantitativa apoiada em pesquisa qualitativa, por meio um recorte em **20** escolas de Curitiba - Paraná que possuem o trabalho com a EJA no Ensino Fundamental.

Elaborou-se um questionário, conforme as recomendações de Young & Lundberg (apud Pessoa, 1998), aplicado exclusivamente para os professores, para que a partir das respostas pudéssemos levantar o perfil de seu preparo para o desenvolvimento do trabalho com os alunos da EJA.

Este material foi entregue aos diretores e vice-diretores das escolas e foi solicitado o empenho deles para que todos os professores pudessem ter acesso e respondê-lo.

1.6 Estrutura do Trabalho

Esta dissertação está organizada em 06 capítulos distribuídos da seguinte maneira:

Capítulo 1: Apresenta a justificativa e importância da presente pesquisa, o estabelecimento do problema, o objetivo geral e objetivos específicos, a metodologia utilizada e a estrutura deste trabalho.

Capítulo 2: Apresenta uma descrição da história do EJA, e suas características e, ainda, um relato referente a aplicação das tecnologias na educação.

Capítulo 3: Apresenta a amostragem retirada da pesquisada elaborada pelo MEC (2001) – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental.

Capítulo 4: Apresenta os dados coletados e tabulados da pesquisa realizada em Curitiba – Paraná, na região da Cidade Industrial de Curitiba – CIC e em bairros próximos, exclusivamente com professores, nas seguintes instituições de ensino:

Capítulo 5: Apresenta uma proposta para capacitar professores da EJA por meio da ferramenta colaborativa Eureka e duas experiências da utilização desta ferramenta, uma na PUC-PR e outra na UniExp – Unidade de Ensino Superior Expoente.

Capítulo 6: Apresenta as conclusões do presente estudo e sugestões para futuros trabalhos.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PREPARO DOS PROFESSORES PARA ATUAREM NESTA ÁREA

Com a exigência da qualidade total muitas empresas estão auxiliando seus funcionários que ainda não possuem o Ensino Fundamental a realizarem seus estudos.

Nesta ânsia pelas qualificações e ISO's - International Standard Organization é que nos questionamentos quanto a qualidade desta educação, e como os professores que atuam nesta área estão qualificados, para desenvolverem as habilidades e competências aos jovens e adultos que buscam esta modalidade de ensino.

Para isso pesquisamos alguns autores e observamos que há uma preocupação com esta forma de educação.

Primeiramente buscamos Paulo Freire que com seu método destacou a importância da valorização da cultura e do saber do adulto, valorizava sua experiência de vida. Seu trabalho está centrado na “comunidade de origem do aluno, em seu “mundo” histórico espacial, partindo, precisamente, de suas necessidades, interesses, angústias e aspirações” (DI ROCCO, 1979, p. 105).

“Até então, nenhum Programa Nacional de Alfabetização havia oferecido ao alfabetizando adulto esse tratamento” (DI ROCCO, 1979, p. 105).

A valorização do saber, proposta por Paulo Freire, remete supor que o professor não possui todo o conhecimento a respeito do objeto de estudo e o aluno não ignora todo o conhecimento sobre este objeto, portanto “o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo”. (FREIRE, 1992, p. 124).

Freire, ainda complementa que:

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidada pelo poder público, para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das pessoas. Por que não há lixões nos corações dos bairros ricos e puramente remediados dos centros urbanos?

Neste método, o adulto por ser iletrado não é tratado como um ser a quem lhe falta algo que precisa adquirir, mas como uma pessoa necessitada de rever suas posições, conscientizar-se de seu mundo, procurar analisar, compreender e transformar-se profundamente, se for o caso.

Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo...” (DI ROCCO, 1979, p. 106), nesta afirmação constata-se que sempre existe algum tipo de conhecimento no aluno e que ele trás consigo para a sala de aula.

O professor, ao dialogar com o saber que o aluno trás à escola, promove a curiosidade epistemológica, que aos poucos substitui a curiosidade ingênua, transformando-a na essência. É esta curiosidade ingênua” que o professor precisa reconhecer e saber trabalhar para transformar em conhecimento.

A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes, diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante dos “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos (FREIRE 1999, p.35).

Esta visão que Freire apresenta é de que o aluno possui uma curiosidade em conhecer e saber sobre as coisas que se iguala a dos homens letrados, porém estes sabem como disfarçá-la, enquanto estes alunos, pela sua ingenuidade se assombram com a descoberta de cada coisa que lhes é revelada. Isso, para o professor é gratificante e motivador.

A origem da curiosidade ingênua estaria na educação tipo “bancária”, que deixa de promover a consciência crítica, deixando este aluno passivo, anulando ou minimizando o seu poder criador. Para substituir esta educação, Paulo Freire, propõe a educação problematizadora, devido seu caráter reflexivo que mobiliza para o ato de desvelamento da realidade e a emersão das consciências, que resulta numa inserção crítica da realidade.

Di Rocco (1979, p. 106) destaca os princípios básicos da educação problematizadora:

valorização do indivíduo, do meio físico e cultural onde ele está inserido, conscientização do mundo atual para reformulações de atitudes; participação

total do indivíduo, tanto discutindo, apresentando soluções, quanto influenciando decisões; estimulação para a integração em grupos, a fim de formar e transformar hábitos; prática de liberdade, como exame crítico das expressões sociais, culturais, políticas e econômicas.

Este método previa uma etapa inicial de pesquisa sobre a realidade existencial do grupo de alunos e o universo lingüístico em que estavam inseridos.

Após isso realizado, o professor deveria selecionar palavras deste universo para utilizá-las em momentos importantes, dando maior significado aos assuntos abordados. O objetivo do levantamento é conhecer o “pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontravam envolvidos...” (FREIRE, 1981, p. 103).

Por isso é possível afirmar que o método Paulo Freire, além de quebrar os paradigmas existentes, efetiva uma abordagem diferenciada para alunos adultos e desperta o meio educacional para uma nova era na educação de adultos no Brasil.

O segundo autor é Jean Piaget (1990), que demonstrou a importância da interação do aluno com o objeto de estudo na construção do conhecimento. Suas pesquisas sobre a origem da inteligência, partiram da análise de como a Psicologia tratava o “problema” do conhecimento humano, que considerava duas teorias dominantes, o Behaviorismo e a Gestalt.

O assunto é tratado como um “problema” porque ambas as teorias separam o sujeito (aluno) do objeto (conhecimento), considerando assim, sujeito e objeto como dois pólos, em que somente um é valorizado no processo de ensino/aprendizagem (BUENO E LAPOLLI, 2001, p.27-30).

Para a teoria Behaviorista, o conhecimento é o pólo a ser valorizado no processo de ensino aprendizagem. Portanto a aprendizagem é concebida como uma modificação do comportamento que o professor gera no aluno .

Para a Teoria Gestalt, valoriza mais o sujeito do que o objeto no processo de conhecimento. Na prática, a necessidade do professor gerar o interesse do aluno para o aprendizado induz a uma postura técnica, semelhante ao Behaviorismo, reduzindo o aluno a um mero produto desse processo. (BUENO E LAPOLLI, 2001, p.27-30)

Para Piaget (1990) e sua teoria interacionista, postulou que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o objeto de estudo, deixando claro que

o conhecimento não procede em suas origens nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos do ponto de vista do sujeito. A troca inicial entre sujeito/objeto se daria a partir da ação do sujeito.

Ao analisar o desenvolvimento desde a sua gênese, Piaget (1990), define a inteligência como uma equilibração progressiva, uma passagem de um estágio de menor equilíbrio para outro. Portanto, o desenvolvimento mental é uma construção contínua.

O conhecimento, portanto, não procede apenas da experiência única do sujeito sobre o objeto e nem de uma programação inata do sujeito, mas é resultado tanto da reação recíproca do sujeito com seu meio, das articulações e desarticulações do sujeito com seu objeto. O conhecimento da realidade se dá quando se atua sobre ela, modificando-a, na interação do sujeito com o objeto a ser construído, física e mentalmente, estabelece-se a atividade construtiva. Portanto, o desenvolvimento mental será sempre uma adaptação progressiva e cada vez mais precisa.

Gonçalves (1999) comenta a educação na perspectiva construtivista destacando que essa perspectiva visa superar o distanciamento, até então desenvolvido na prática educativa, entre o ensino e a aprendizagem. Argumenta que a prática educativa precisa ser configurada a partir dos princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam e que se interagem num conjunto, para o exercício da análise, da compreensão e da explicação dos processos de ensino e aprendizagem.

...por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem (PCN, 1997, p. 51).

A aprendizagem construtiva, determinada “pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias e pela interação com outros agentes” (PCN, 1997, p.53).

Temos o trabalho coordenado por Vera Maria Masagão Ribeiro, com um histórico sobre a alfabetização de adulto no Brasil e as propostas pedagógicas, além do artigo científico sobre a Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico.

Este trabalho de Ribeiro, além de consistente, possui informações que pode-se tomar por subsídio para agregar a esta dissertação. Ele informa algumas pesquisas realizadas na área de EJA e algumas formas de trabalhar com os problemas, principalmente com a formação de professores.

A Proposta Curricular elaborado pelo MEC (2001) Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, que norteou este trabalho. Oferece a pesquisa realizada em âmbito nacional com professores e alunos da EJA.

Além destes autores, a pesquisa estendeu-se por vários outros como pode-se constatar no decorrer do trabalho e nas referências.

Além destes autores, verificou-se o artigo de Maria Margarida Machado, que elaborou A Prática e a Formação de professores na EJA – Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998 e obtivemos que:

Há uma quase unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA, balizada por exemplos de experiências pesquisadas, bem como, pela comprovação das precariedades dos trabalhos onde isto não se evidencia.

Conforme Machado (1998) e a relação quanto ao tipo de instituição onde estas pesquisas em EJA foram realizadas, constatou-se que a proporção é de 26% para instituições privadas e 74% de instituições públicas. Os trabalhos ligados especificamente a prática e a formação dos professores que atuam em EJA, tem a proporção de 40% em instituições privadas para 60% de instituições públicas.

Destas 8 instituições privadas, 7 são PUCs o que revela o envolvimento destas instituições com a temática em questão, principalmente da PUC/SP onde quatro destas pesquisas foram defendidas entre os dois programas de Pós-Graduação em Educação e um em Psicologia da Educação lá existentes. Dos 12 trabalhos defendidos em instituições públicas cabe um destaque para a UNICAMP, responsável por 5 destas pesquisas, sendo 2 de doutoramento.

Nas conclusões das pesquisas estudadas pela autora, ela apresenta que:

Aparecem em outros estudos a afirmação de que os professores, apesar dos poucos recursos, mostram-se interessados, alguns tornando-se autodidatas, porém sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico, como da realidade da clientela e do próprio curso. Para que ocorram mudanças na prática deve-se partir dos dados concretos dessa prática, o professor precisa ser estimulado a investigá-la e analisá-la à luz de uma teoria crítica, visando transformar suas concepções.

Nas referências pode-se verificar, além dos utilizados aqui, outros autores que embasaram este trabalho.

2.1 A educação de jovens e adultos e sua trajetória

Reconstruir a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é tarefa complexa. A síntese apresentada, a seguir, tem a finalidade de situar a presente proposta curricular nessa trajetória e aprofundar os conhecimentos sobre a história da EJA.

A EJA, no Brasil, remonta aos tempos coloniais, período em que os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Também com relação ao período imperial, há informações sobre ações educativas nesse campo. Porém, pouco ou quase nada foi realizado nesses períodos, devido principalmente à concepção da cidadania considerada apenas como direito das elites econômicas, conforme exposto por Silva:

A exclusão econômica gera outros tipos de exclusão, numa sociedade dividida entre incluídos e excluídos, os ricos criam barreiras de todo tipo para afastar e segregar os excluídos, num verdadeiro *apartheid* social, nesse sentido, tentam disfarçar as formas de exclusão usando um discurso e uma roupagem de inclusão (Silva, 2000, pág.7).

Foi por meio da Proposta Curricular elaborada em setembro, pelo MEC (2001) Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, que obtivemos as seguintes informações a respeito da trajetória do Ensino de Jovens e Adultos e a transcrevemos parcialmente neste item:

Quadro 2 – Histórico da educação de jovens e adultos

ANO	HISTÓRICO
1824	Constituição Brasileira – instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.
1940	Institui-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos
1942	Criação do Fundo Nacional de Ensino Primário
1947	Criação do Fundo Nacional de Serviço de Educação de Adultos
1947	Desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos
1952	Campanha da Educação Rural
1958	Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo
1960	Educação popular e a democratização do ensino
1961	A EJA é oferecida também para o curso ginásial e a teoria pedagógica foi

	dada pelo educador Paulo Freire
1961	Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura da UNE
1964	Governo federal apoia e coordena as iniciativas de Paulo Freire com o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos do Ministério da Educação
1965	Suspensas as ações pelo regime Militar. Continuam as iniciativas desenvolvidas por igrejas ou associações.
1965	Governo promove a expansão da Cruzada ABC, entidade educacional de origem protestante que surgiu no Recife nos anos 60, para a educação de analfabetos.
1967	Governo Federal organiza o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização
1970	Campanha massiva de alfabetização e educação continuada de jovens e adultos.
1971	Ampliação da escolaridade para a totalidade do ensino de 1º grau. MEC promove a implantação de Centros de Estudos Supletivo – CES para atender alunos fora da idade regulamentada e egressos do Mobral.
Meados de 70	Sociedade reage ao autoritarismo e a repressão, surgindo os movimentos populares, sindicais e de comunidade de base. Ganha força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante.
1980 a 1985	Governo Federal institui o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, reduzindo as desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da cidadania, da criatividade e da liberdade.
1996	LDBEN 9394 com novas concepções de EJA, recupera e amplia a noção de direito ao Ensino Fundamental, extensivo aos adultos.

2.1.1 A legislação para a educação de jovens e adultos

A lei máxima da educação nacional, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, Artigo 38, prevê que a educação de jovens e adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso (ou continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

O Parecer da Câmara da Educação Básica - CEB 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB N.º 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, por sua vez, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e adultos. Essas diretrizes devem ser obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional, nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio dessa modalidade de educação.

As diretrizes destacam que a educação de jovens e adultos, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos estudantes e faixa etária, na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- ✓ quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- ✓ quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

2.1.2 As funções da educação de jovens e adultos

Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos MEC (2001), esta modalidade possui três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função *reparadora* refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas é importante não confundir a noção de reparação com a de suprimimento. Para tanto, é necessário um modelo pedagógico que crie situações pedagógicas que satisfaçam às necessidades de aprendizagem específicas dos alunos jovens e adultos.

A função *equalizadora*, conforme MEC (2001), relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens e adultos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas formas do trabalho e da cultura.

A função *qualificadora* (MEC 2001), é aquela considerada permanente, e, mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. Refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

2.1.3 As recomendações internacionais para a educação de jovens e adultos

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça. (Confitea, 1997 - apud MEC, 2001 p. 1).

Um marco importante para a educação de jovens e adultos foi a V Conferência Internacional sobre Educação de jovens e adultos – CONFINTEA – em 1997, realizada em Hamburgo, na Alemanha. Conforme Delors (2000), essa conferência teve como objetivos manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber os compromissos regionais, numa perspectiva de educação ao longo da vida que visasse a facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal.

Nos documentos produzidos na CONFINTEA, constata-se que a educação de jovens e adultos segue novas orientações devido aos processos de transformações sócio econômicos e culturais vivenciados no início deste novo século. O desenvolvimento da sociedade exige que seus membros tenham a capacidade de descobrir e potencializar seus conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente.

A produção de conhecimento e a aprendizagem do tipo permanente, ao longo da vida, constituem um fator essencial na mudança educacional requerida pelas transformações globais. Assim, os quatro pilares educativos propostos – *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver* – (Delors 2000, pg. 89) constituem fatores estratégicos a serem considerados na formação dos cidadãos.

Para Delors (2000), a educação de jovens e adultos, segundo essas orientações, deve priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural.

Pode-se observar que para Delors (2000), a EJA também deve contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e discriminação, por meio de uma educação intercultural. Além disso, deve promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade,

fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo.

Para melhorar as condições e a qualidade da educação de jovens e adultos, deve-se elaborar e implementar um currículo flexível, diversificado e participativo, que seja definido a partir das necessidades e dos interesses dos grupos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu saber, conforme constata Delors (2000).

A proposta curricular para a educação de jovens e adultos deve garantir, portanto, a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência, incentivando educadores e estudantes a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, destacando a produção de material didático, a utilizar os meios de comunicação de massa, a promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos sujeitos envolvidos na educação de jovens e adultos.

De acordo com as recomendações internacionais da CONFINTEA (1997), a educação de jovens e adultos deve ter como princípios:

- ✓ a inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientando para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente como respaldo da qualidade de sua atuação;
- ✓ um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- ✓ a abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- ✓ o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
- ✓ a articulação da educação de jovens e adultos à formação profissional, no atual

estágio de desenvolvimento da globalização da economia, marcada por paradigma de organização do trabalho; essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, mas exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas as suas dimensões;

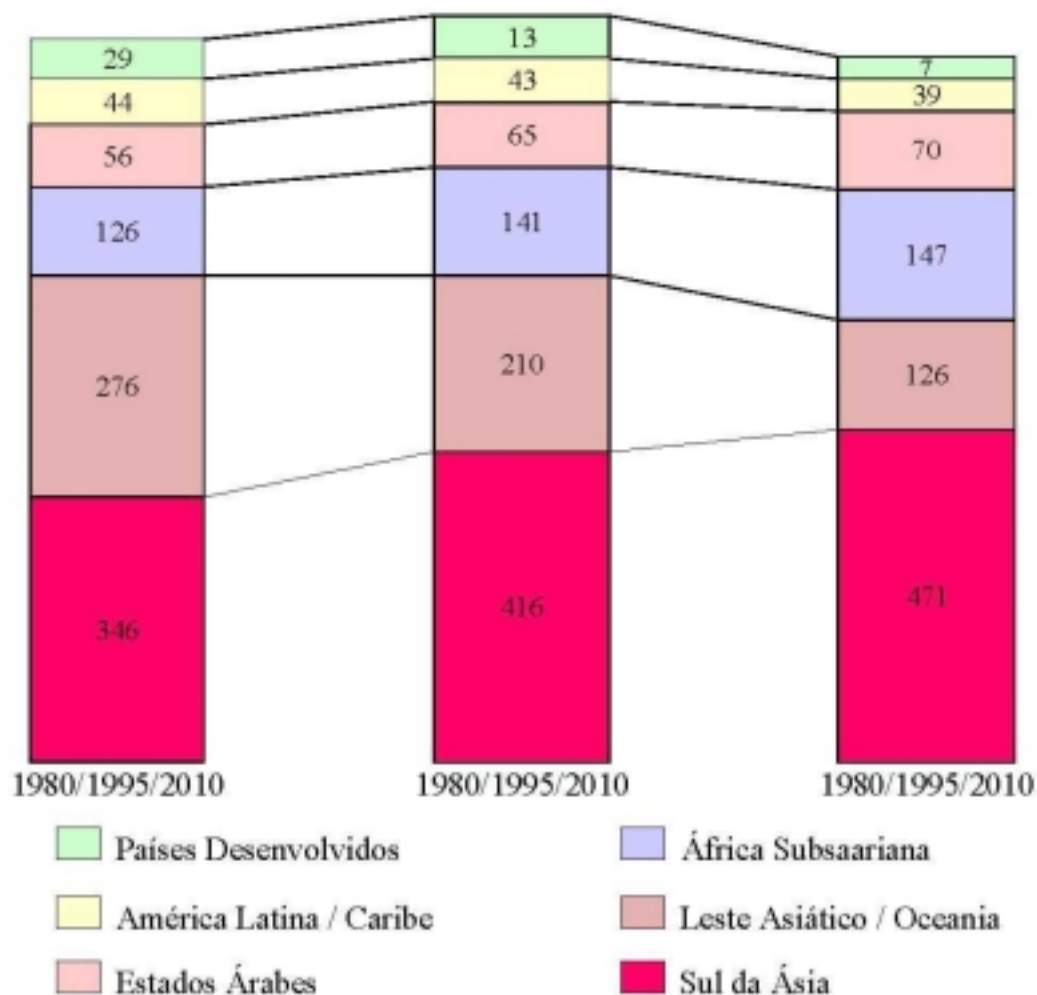
- ✓ respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana.

3 CENÁRIO ATUAL DA EJA NO BRASIL

Para ilustrarmos e termos uma idéia inicial da população de adultos analfabetos, incluímos o gráfico realizado pela UNESCO e publicado no livro Educação um tesouro a descobrir. Delors, (2000).

Figura 1 – Estimativa da população de adultos analfabetos

Estimativa da população de adultos analfabetos (em milhões) por região, 1980-2010



Fonte: Delors (2000)

3.1 Levantamento de dados referente alunos da EJA no Brasil

Em setembro, o MEC (2001) publicou a pesquisa realizada com alunos e professores, para o desenvolvimento da proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos. O universo dos alunos que responderam era composto de 58% de pessoas do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Com relação à faixa etária do grupo, a maioria está entre 21 a 40 anos, com a seguinte distribuição percentual, por região.

Tabela 1: Faixa Etária

Ano de nascimento	NE	N	CO	SE	S
1930 a 1960	6%	7%	11%	14%	3%
1961 a 1980	53%	55%	76%	62,5%	61%
1981 a 1987	41%	38%	13%	23,5%	36%

Fonte: MEC (2001)

Quanto ao estado civil, o maior percentual é de solteiros (61%), havendo 32% de casados; 6,5% de separados e 0,5% é composto de viúvos.

Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, a maioria dos alunos declararam que têm filhos, enquanto nas demais regiões a maior parte ainda não os tem. Quanto ao número de filhos, há grande incidência no intervalo de 1 a 2 e a distribuição percentual, por região, é a seguinte:

Tabela 2: Filhos

Tem filhos?	NE	N	CO	SE	S
Não	64%	42%	41%	58%	63%
Sim	36%	58%	59%	42%	37%

Fonte: MEC (2001)

Sobre as eventuais mudanças de residência desses alunos, geralmente apontadas como um dos fatores de evasão e de repetência, observou-se que os percentuais são significativos especialmente nas regiões Centro-Oeste e Norte.

Tabela 3: Evasão

Residência	NE	N	CO	SE	S
Mudou de cidade	37,5%	11,5%	33%	26%	20%
Mudou de Estado	9,5%	50%	44%	27%	17%
Não mudou	53%	38,5%	23%	47%	63%

Fonte: MEC (2001)

O nível de escolaridade dos pais desses alunos, apresenta um percentual significativo que nunca foi à escola. Um fator importante a considerar é a influência que a família exerce na educação de seu filho. Segue-se o grupo que estudou até a 3ª ou 4ª série. No Nordeste, Norte e Centro-Oeste, o percentual de pais que nunca foram à escola supera o de mães. A situação se inverte no Sul e Sudeste. O percentual dos que estudaram até a 8ª série e dos que estudaram além do Ensino Fundamental é, em geral, reduzido.

Tabela 4: Escolaridade

Escolaridade dos pais	NE		N		CO		SE		S	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
Nunca foram à escola	28%	22%	44%	34,5%	49%	31%	37%	38%	20%	23%
Estudaram até a 1ª/2ª série	18%	15%	11%	14,5%	17%	10%	5,5%	10%	4%	7%
Estudaram até a 3/4ª série	17%	29%	23%	33%	19%	32,5%	24%	23%	38%	20%
Estudaram até a 5/6ª série	10%	16%	11%	6,5%	5,5%	19,5%	20,5%	19%	10,5%	17%
Estudaram até a 7/ 8ª série	17%	11%	8%	6,5%	9,5%	3%	11%	8%	17%	23%
Estudaram além do EF	10%	7%	3%	5%	0%	4%	2%	2%	10,5%	10%

P(pai) e M (mãe)

Fonte: MEC (2001)

Questões ligadas ao trabalho

Nas regiões Norte e Nordeste, o número de alunos desempregados supera o de empregados e nas demais, a situação se inverte, conforme se verifica no quadro a seguir:

Tabela 5: Empregabilidade

Está empregado?	NE	N	CO	SE	S
Sim	44%	47%	63%	68%	60%
Não	56%	53%	37%	32%	40%

Fonte: MEC (2001)

Tabela 6: Horas trabalhadas

Total de horas diárias no emprego	NE	N	CO	SE	S
1 a 5	9%	14%	3,5%	5%	0%
6 a 8	38%	69%	63%	57%	57%
9 a 12	27%	11%	30%	19,5	33,5%
Mais de 12	26%	6%	3,5%	19%	9,5%

Fonte: MEC (2001)

A faixa de idade em que a grande parte desses alunos começaram a trabalhar é exatamente a faixa que vai dos 10 aos 14 anos, ou seja, aquela que coincide com o período da vida em que deveriam estar cursando as séries finais do Ensino Fundamental. É importante observar, também, que os percentuais dos que começaram a trabalhar com menos de 10 anos, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, são bastante significativos:

Tabela 7: Início do trabalho

Idade em que começou a trabalhar	NE	N	CO	SE	S
Menos de 10 anos	16%	29,5%	13%	3,5%	3,5%
10 a 14 anos	43%	42,5%	58%	53,5%	43%
15 a 18 anos	32%	20,5%	17,5%	34%	50%
Mais de 18 anos	9%	7,5%	11,5%	9%	3,5

Fonte: MEC (2001)

Quanto a esse primeiro trabalho, as principais ocupações indicadas, conforme relatório da Proposta Curricular do MEC (2001), foram: serviço doméstico, vendedor, babá, trabalho na roça, ajudante geral, ajudante mecânico, auxiliar de escritório. Observa-se que as funções são praticamente semelhantes, porém diferenciam-se na ordem de ocupação.

Quando perguntados se usam os conhecimentos que aprendem na escola, para realizar seu trabalho, a grande maioria dos alunos responderam afirmativamente, como mostram os dados da tabela a seguir:

Tabela 8: Utilização dos conhecimentos escolares

Usam no trabalho os conhecimentos Que aprendeu na escola?	NE	N	CO	SE	S
Sim	92%	83,5%	93%	92%	79%
Não	8%	16,5%	7%	8%	21%

Fonte: MEC (2001)

Essa resposta foi complementada pela indicação dos tipos de conhecimentos que utilizam. É interessante ressaltar que, mesmo em se tratando de uma questão aberta, as respostas fizeram referências a aspectos muito semelhantes, de uma região para outra, variando apenas a ordem de importância.

Os conhecimentos adquiridos na escola que foram evidenciados são: educação; escrita; leitura; matemática.

Com exceção da região Sudeste, os alunos das demais regiões informaram que aplicam o seu salário principalmente no item alimentação. Na região Nordeste ficou um percentual de 41%; na Norte 55,5%; na Centro Oeste 43%; na Sudeste 26% e na região Sul 40,5%. O item vestuário também tem presença marcante e a média percentual entre as cinco regiões é de 25,5%.

A maioria dos alunos pretende mudar de profissão, como é possível visualizar na tabela seguinte.

Tabela 9: Profissão

Pretende mudar de profissão?	NE	N	CO	SE	S
Sim	81%	91%	89%	86%	85%
Não	19%	9%	11%	14%	15%

Fonte: MEC (2001)

Dentre as profissões mais visadas destacam-se: advogado; médico; jogador; policial; enfermeiro; professor; administrador; empresário; engenheiro; militar; agropecuário, nutricionista; auxiliar administrativo; policial; piloto de avião; psicólogo.

Vida escolar

Analisando a idade com que, pela primeira vez, foram à escola, o estudo constatou que a maioria ingressou na faixa entre 6 e 8 anos e poucos freqüentaram a educação infantil ou pré-escolar. Há um número significativo de alunos que iniciaram sua vida escolar na faixa entre 9 e 11 anos.

Tabela 10: Vida escolar

Na faixa	NE	N	CO	SE	S
3 a 5 anos	29%	3%	7%	11%	6%
6 a 8 anos	54%	70%	53%	76,5%	84%
9 a 11 anos	11%	17,5%	29%	9%	4%
Mais de 12 anos	6%	9,5%	11%	3,5%	6%

Fonte: MEC (2001)

O adulto analfabeto que nem chegou a freqüentar uma escola ou aquele que deixou os estudos logo no início do processo de escolarização, em sua grande maioria, o fez para poder trabalhar e em sua identidade carrega a marca de uma auto-estima reduzida devido aos valores que a sociedade lhe impõe. Diante da falta de vivência dos níveis de cognição da população escolarizada, esse adulto carrega consigo o estigma do “quanto mais velho menos se aprende (Pallácios, 1995, p.308).

Quanto à série do Ensino Fundamental em que esses alunos interromperam seus estudos, verificou-se que a maior incidência ocorreu na 5ª série.

Tabela 11: interrupção dos estudos

Na série:	NE	N	CO	SE	S
1ª	3,5%	3%	0%	3%	5%
2ª	3,5%	8%	1%	1%	5%
3ª	8%	14,5%	8,5%	8,5%	10%
4ª	17%	19%	19%	20%	15%
5ª	34,5%	29%	37%	16%	25%
6ª	15%	11%	11%	25%	10%
7ª	13%	10%	13,5%	14,5%	10%
8ª	5,5%	4,5%	8%	11%	20%

Fonte: MEC (2001)

Dentre os motivos que levaram à interrupção, o mais indicado foi “ter que trabalhar”. Na seqüência, citaram: mudança; falta de interesse pelo estudo; problemas familiares, casamento; gravidez; problemas financeiros, falta de escola.

Perguntados sobre com quantos anos voltaram a estudar, após terem interrompido os estudos, obtivemos os seguintes resultados, bastante diferentes de uma região para outra.

Tabela 12: Retorno à vida escolar

Com quantos anos voltou a estudar	NE	N	CO	SE	S
13 a 15 anos	19,5%	6,5%	5%	8,5%	7%
16 a 21 anos	40%	38%	17%	47,5%	31%
22 a 25 anos	11,5%	15%	12%	7%	18,5%
25 a 35 anos	19,5%	31,5%	47%	32%	26%
36 a 50 anos	9,5%	9%	19%	5%	18,5%

Fonte: MEC (2001)

Dentre os motivos pelos quais voltaram a estudar, embora tendo sido feita uma questão aberta, as respostas foram bastante semelhantes e passíveis de serem traduzidas da seguinte forma:

ter um futuro melhor; aprender mais; arrependimento de ter parado; arrumar trabalho; concluir estudos, exigência do trabalho.

3.2 Levantamento de dados referente a professores da EJA

Na pesquisa realizada pelo MEC (2001), para o desenvolvimento da proposta curricular, contém dados referente os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas áreas de capacitação e experiência profissional. Estes dados auxiliarão na compreensão do perfil deste profissional e de suas necessidades para trabalhar com um público específico, com é o aluno da EJA. Foram entrevistados professores de várias regiões. Na proporção que 12% da Região Nordeste (NE), 38% da Região Norte (N), 18% da Região Centro Oeste (CO), 14% da Região Sudeste (SE) e 18% da Região Sul (S), são professores de várias disciplinas, com predominância na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que estas são disciplinas com maior carga horária na grade curricular.

Questões ligadas à vida profissional

Constatou-se, nesse estudo, com relação à situação funcional dos professores, que a maioria é efetiva ou contratada.

Observou-se, também, que a experiência em EJA, no segmento correspondente à 5ª a 8ª série, é uma novidade para esse grupo de professores, pois os mais altos percentuais de cada região concentram-se na faixa de 0 a 5 anos:

Tabela 13: Experiência em EJA – 5^a a 8^a série

	NE	N	CO	SE	S
0 a 5 anos	46%	53%	65%	44%	62%
6 a 10 anos	18%	37%	25%	36%	21%
11 a 15 anos	20%	10%	4%	8%	9%
Mais de 16 anos	16%	0%	6%	12%	8%

Fonte: MEC (2001)

Questionados se já tinham experiência com EJA, no segmento correspondente à 1^a a 4^a série, os professores em sua maioria responderam negativamente, conforme identificado na tabela a seguir:

Tabela 14: Experiência em EJA – 1^a a 4^a série

	NE	N	CO	SE	S
Sim	29%	35%	25%	15%	15%
Não	71%	65%	75%	85%	85%

Fonte: MEC (2001)

Quanto às ações de formação continuada das quais participaram nos últimos anos, os professores indicaram diferentes formas de capacitação, conforme mostra a tabela:

Tabela 15: Atualização/Capacitação

	NE	N	CO	SE	S
Curso de Capacitação	13%	19%	13%	15%	22%
Leitura de revista educativa	20%	20%	21%	16%	18%
Leitura de livros	19%	23%	18%	15%	16%
Programa de TV	16%	12%	13%	14%	10%
Programa de rádio	2%	2%	1%	3%	3%
Programas da Secretaria de Educação	14%	10%	20%	24%	18%
Encontros, congressos e simpósios	12%	11%	10%	10%	12%
Outros ou sem resposta	4%	3%	4%	3%	1%

Fonte: MEC (2001)

Quanto às motivações que os levaram a trabalhar na educação de jovens e adultos, o percentual significativo indica o fato de gostarem da profissão. Mas há uma diversificada lista de motivos, além desse:

Tabela 16: Motivação para o trabalho com a EJA

	NE	N	CO	SE	S
Gostar da profissão	30%	27%	27%	58%	27%
Preencher carga horária/necessidade financeira	14%	16%	9%	11%	33%
Necessidade do sistema de ensino	18%	16%	15%	0%	2%
Porque os alunos são interessados	4%	22%	18%	6%	13%
Por causa do horário noturno	10%	11%	0%	5%	2%
Para ter experiência	14%	0%	6%	5%	16%
Porque foi convidado	9%	0%	21%	5%	5%
Outros	1%	8%	4%	10%	2%

Fonte: MEC (2001)

A grande maioria dos professores afirma dedicar horas para estudo e planejamento:

Tabela 17: Planejamento das aulas

	NE	N	CO	SE	S
Sim	85%	80%	96%	92%	88%
Não	15%	20%	4%	8%	12%

Fonte: MEC (2001)

O número de horas semanais, dedicadas a tarefas extraclasse, incluindo estudo e planejamento, apresenta uma variação significativa de uma região para outra, como mostra a tabela:

Tabela 18: Horas trabalhadas extra classe

	NE	N	CO	SE	S
De 1 a 2 horas	5%	26%	9%	14%	9%
De 3 a 4 horas	23%	37%	6%	0%	43%
De 5 a 6 horas	15%	0%	69%	18%	18%
Mais de 6 horas	57%	37%	16%	68%	30%

Fonte: MEC (2001)

Questionados sobre a maior dificuldade que enfrentam para dar aula, os professores indicaram os mais diversos motivos, dentre os quais os mais freqüentes são a falta de material; falta de recursos audiovisuais; espaço físico; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; turmas heterogêneas; falta de tempo para planejamento; falta de colaboração dos pais; salas superlotadas, indisciplina; turmas heterogêneas; diferença de idade; **falta de cursos de atualização**.

Também com relação ao que esses professores gostariam de mudar, para facilitar e viabilizar o seu trabalho, houve várias respostas, dentre as quais se destacaram,: ter material didático; salários mais dignos; salas especiais; livros para todos os alunos; **cursos de capacitação específicos para EJA**; conscientização dos alunos; acesso à Internet, jornais, vídeo, revistas etc.; rigoroso regulamento disciplinar.

Com relação ao último livro que declaram ter lido, analisando as maiores frequências, é possível categorizá-los da seguinte maneira:

Tabela 19: Leitura

	NE	N	CO	SE	S
Literatura em geral	62%	46%	43%	35%	58%
Sobre Educação	15%	26%	26%	15%	0%
Técnico	3%	20%	26%	25%	17%
Auto-ajuda	9%	0%	3%	10%	10%
Religioso	3%	0%	0%	5%	10%
Outros	8%	8%	2%	10%	5%

Fonte: MEC (2001)

As informações obtidas nesta pesquisa referendam algumas conjecturas sobre EJA. Embora enfrentem problemas e façam reivindicações quanto às condições de trabalho, os professores mostram que as turmas de EJA apresentam vantagens; por exemplo, permitir trabalhar com um grupo de alunos amadurecidos e com grande vontade de estudar e de ter sucesso em seu retorno à escola.

No que se refere, porém, às concepções e às práticas dos professores de EJA, há várias contradições – desde a falta de informação até ausência total de uma formação específica para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Por isso, alguns professores afirmam que os materiais didáticos que estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as especificidades da EJA não condiz com os materiais que utilizam na prática.

A grande e permanente tensão é a que se estabelece entre o tempo disponível e a tarefa impossível de tratar, todos os conteúdos propostos, em especial os contemplados nos livros didáticos. Resta-lhes, portanto, praticar as reduções e simplificações curriculares, que, além de tudo, são justificadas pela falta de pré-requisitos dos alunos.

Outro ponto revelado na investigação – e que merece destaque e atenção por parte dos educadores – refere-se às expectativas reveladas pelos alunos em relação a mudar

de ocupação e a aspirar ingressar em cursos como advocacia, medicina, isso não é possível ignorar, é necessário tematizar e contextualizar estas profissões em discussões profundas sobre o mundo do trabalho com estes alunos.

Dados pessoais e familiares

O universo de professores foi composto de 77% de pessoas do sexo feminino e 23% do sexo masculino. Com relação à faixa etária do grupo de professores, constatou-se que nas regiões Norte e Centro-Oeste há um contingente maior de professores jovens do que nas demais regiões e a distribuição percentual, por região ficou:

Tabela 20: Faixa etária de professores

Ano de nascimento	NE	N	CO	SE	S
Anterior a 1956	42%	28%	14%	45%	50%
De 56 a 65	31%	54%	33%	32%	35%
De 66 a 75	26%	18%	35%	20%	15%
De 76 a 83	1%	0%	18%	3%	0%

Fonte: MEC (2001)

Quanto à faixa salarial dos professores, em todas as regiões a maior concentração ocorreu na faixa de 3 a 4 salários mínimos. Apenas na região Sul aparecem indicações acima de 6 salários mínimos por mês:

Tabela 21: Faixa salarial

	NE	N	CO	SE	S
Entre 1 e 2 salários	14%	6%	21%	15%	6%
Entre 3 e 4 salários	66%	67%	53%	55%	47%
Entre 5 e 6 salários	20%	27%	26%	30%	9%
Mais de 6 salários	0%	0%	0%	0%	38%

Fonte: MEC (2001)

Os professores informaram que utilizam seu salário principalmente no item

alimentação, seguido por vestuário e compra de livros. O percentual gasto com aluguel não é muito significativo. No item em que foram agrupados outros gastos, um dos mais presentes foi o relativo a lazer/viagens:

Tabela 22: Despesas

	NE	N	CO	SE	S
Alimentação	28%	37%	28%	25%	30%
Vestuário	22%	16%	24%	18%	20%
Livros	17%	16%	16%	17%	13%
Aluguel	8%	10%	8%	10%	5%
Outros	25%	21%	24%	30%	32%

Fonte: MEC (2001)

3.3 A Identidade do Curso de EJA

Construir uma proposta curricular para um curso pressupõe, em primeiro lugar, identificar claramente sua identidade, a partir de um olhar diferenciado para o público que atende, acolhendo de fato seus interesses e necessidades de aprendizagem. Pressupõe também a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis à realidade de cada região, que se contemple temas como cultura, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, participação, trabalho, conhecimento da diversidade cultural brasileira, o exercício da autonomia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, ao definirem suas funções, evidenciam a identidade dos cursos de EJA. Segundo as Diretrizes é necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade e direito à escolarização, em toda a sua história social e de vida a tantas pessoas. Dando chance a todos, a escola contempla o aspecto equalizador, ainda que tardio, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com

apelo à formação permanente e à criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

O que anteriormente se denominava Supletivo, indicando compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado”, ou substituir de forma compensatória o ensino regular, hoje é concebido como educação e jovens e adultos, isto é, aprendizagem e qualificação permanente, não suplementar, mas fundamental.

3.3.1 A perspectiva do acolhimento

Na Proposta Curricular do MEC (2001 p. 68) foi dedicado um tópico específico para o “acolhimento” do aluno:

Para retornar à escola, jovens e adultos têm que romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. No entanto, essa disposição para aprendizagem precisa ser alimentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça essa atitude positiva frente aos estudos.

Existe, então, a necessidade de que o ensino seja comprometido com a aprendizagem, que possibilite a aluno responder aos problemas de seu dia-a-dia e isso sem desconsiderar a situação real do aluno da EJA.

Segundo as lições de Paulo Freire, a escola só poderá conseguir atuar dessa maneira, na medida em que superar a concepção bancária de educação, onde a relação educador-educando seja paralela e simultânea.

Ninguém educa intencionalmente o outro, ainda que ninguém se educa a si mesmo, senão que todos os homens por igual se educam mutuamente, mediados pelo mundo, pela situação de vida na qual se encontram.

Ainda nesta proposta Curricular observa-se o seguinte:

Como tem sido amplamente diagnosticado, a permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados por todos na educação brasileira: órgãos governamentais, não-governamentais, comunidades e equipes escolares. Embora as causas da não permanência sejam múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos, ou seja, um tratamento especial pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais.

Outro tópico abordado na Proposta Curricular é referente a diversidade de alunos que encontramos nesta modalidade de ensino.

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato de a escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente

diferenciação na demanda. Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda diferenciada, com características específicas, pois muitas vezes estão inseridos no mundo do trabalho, e apresentam experiências pessoais e participação social diferenciadas das da criança. É preciso que o professor esteja atento para não encarar estas especificidades como algo negativo, mas que sejam entendidas e respeitadas para que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar.

Pressupõe-se, então que o acolhimento deste aluno, requer compromisso político com a educação, manifestado em várias medidas concretas que, embora não sejam de responsabilidade exclusiva das escolas, precisam também ser assumidas por elas.

A responsabilidade ética é inalienável quando se tomam decisões que irão afetar profundamente outras pessoas. Não há justificativa moral para a inexperiência, a ignorância ou a irresponsabilidade, mesmo inocentes ou inintencionais, que não avaliam as conseqüências danosas e, muitas vezes, irreversíveis, de atitudes ou técnicas que são empregadas com seres humanos (MOSCOVICI, 1998 p.23).

3.3.2 Acolher pressupõe conhecer

A escola que atende à educação de jovens e adultos precisa conhecer profundamente as singularidades dos alunos dessa modalidade da educação, sob o risco de perder sua função, ofertando uma escolaridade que cumpre um objetivo específico, com fins e propostas pedagógicas próprias e não como mera adaptação da escola das crianças, nem como função de suprimento de algo que os alunos não tiveram anteriormente.

Cada escola necessita conhecer quem são seus alunos para, a partir daí, desenvolver um projeto educativo contemplando as questões mais importantes a serem trabalhadas.

Diferenças de idade, características socioculturais, inserção ou não no mundo do trabalho, características do local de moradia, as relações com a produção cultural, entre outras, fazem com que as questões enfrentadas pelos alunos variem significativamente, exigindo, portanto, projetos educativos também diferenciados.

De modo global, o conhecimento produzido sobre o jovem e o adulto ainda é bastante insuficiente, não dando conta da diversidade que caracteriza a juventude e a idade adulta em relação à aprendizagem e aos aspectos cognitivos envolvidos. Mesmo assim, é possível analisar aspectos que os diferenciam das crianças, conforme a tabela abaixo.

Quadro 3: Pedagogia e Andragogia: Pressupostos e práticas.

A . PRESSUPOSTOS		
	Pedagogia	Andragogia
Autoconceito	Dependência	Autodireção crescente
Experiência	De pouco valor	Aprendizes como fonte de aprendizagem
Prontidão	Pressão social de desenvolvimento biológico	Tarefas de desenvolvimento de papéis sociais
Perspectiva temporal	Aplicação adiada	Aplicação imediata
Orientação da aprendizagem	Centrada na matéria	Centrada no(s) problema(s)
B. ELEMENTOS DA PRÁTICA		
	Pedagogia	Andragogia
Clima	<ul style="list-style-type: none"> - Orientado para autoridade - Formal - Competitivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Mutualidade / respeito - Informal - Colaborativo
Planejamento	Pelo professor	Compartilhado
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor	Autodiagnóstico mútuo
Formação de objetivos	Pelo professor	Negociação mútua
Design	Lógica da matéria Unidades de conteúdo	Seqüência em termos da prontidão Unidades de problemas

Atividades	Técnicas de transmissão	Técnicas de experiência (vivência/indagação)
Avaliação	Pelo professor	Rediagnóstico conjunto de necessidades Mensuração conjunta do programa

Fonte: M. Knowles (1973)

Os alunos que freqüentam os cursos de educação de jovens e adultos vivenciam ou vivenciaram múltiplas experiências em função das localidades em que residem, das diferentes influências étnicas e culturais que sofreram e também devido a questões individuais e familiares. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”, conforme Freire (1979).

Em linhas gerais, os alunos jovens e adultos constituem, do ponto de vista socioeconômico, um grupo relativamente homogêneo, pois fazem parte de classes populares, cuja condição de vida muitas vezes é precária, em que a necessidade de trabalho se coloca desde muito cedo, e conseqüentemente, envolvidos em serviços que exigem pouca escolaridade.

Já do ponto de vista sociocultural, os alunos jovens e adultos se caracterizam como um grupo bastante heterogêneo, atuando em diferentes ramos e tipos de trabalho e em diferentes instâncias culturais da comunidade em que vivem: grupos de *rap*, *funk*, *hip-hop*, pagode, futebol, comunidades cristãs, comunidades de bairro etc.

Os alunos jovens e adultos não estão delimitados categoricamente por faixa etária, mas são identificados como “não-crianças”. Em sua maioria são migrantes, moradores de centros urbanos, que vieram em busca de trabalho, moradores de zonas rurais, trabalhadores pouco ou não qualificados. Possuem histórico de passagem pela escola, na infância ou na adolescência, quase sempre marcado pelo fracasso escolar (MOSCOVICI, 1998 p.25).

Estes alunos fazem parte de uma população incorporada à educação de adultos recentemente. Sucessivas reprovações ou evasões os incluem no rol considerado dos “fora da relação idade-série”. Pode-se observar que os alunos jovens estão mais interessados nas questões do “mundo urbano”, em especial nas que se referem ao trabalho e ao lazer.

A clientela da educação de jovens e adultos, hoje, inclui de fato “jovens” e “adultos” , o que significa a convivência de algumas questões comuns e também de uma diversidade de interesses, costumes, valores e atitudes. Tais diferenças, ao mesmo tempo em que podem funcionar como um elemento dificultador das relações e do desenvolvimento das atividades em aula, podem também possibilitar uma rica troca de experiências entre gerações.

Nesse contexto, o trabalho com temas transversais, como *pluralidade cultural, ética e cidadania*, é uma forma produtiva e enriquecedora, em que a diversidade de pontos de vista seja tematizada, discutida e estudada por alunos e professores, contribuindo para a formação da cidadania. Convém ainda destacar que o tratamento de questões sociais urgentes é também necessário, considerando-se o fato de que esses jovens e adultos já participam ativamente da comunidade em que vivem e podem colocar em prática o que aprenderem sobre participação social e política, sobre reivindicações de seus direitos como cidadãos etc. (MOSCOVICI, 1998 p.27)

3.3.3 Os adultos

Até o final dos anos 70, a Psicologia Evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento terminavam com o fim da adolescência, que as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto os adultos estabilizavam-se e os velhos se deterioravam. O que não é real, conforme verifica-se nas conceituações de Piaget (1990) de que o conhecimento será sempre uma adaptação progressiva.

Em estudos posteriores, psicólogos interessados no processo evolutivo da fase adulta e da velhice, como o americano Ken Dychtwald (Jornal O Estado de São Paulo, 2000) apontam que essas fases são etapas substantivas do desenvolvimento psicológico e que é um processo que dura a vida toda.

A idade adulta é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente. Seu desenvolvimento cognitivo relaciona aprendizagem, interação com o meio sociocultural e os processos de mediação. Em geral, mostra maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

De sorte que o homem deve a sua inteligência a um longo processo evolutivo, que foi decantando comportamentos adaptativos, e a vida deu certo em virtude desse lento aperfeiçoamento biológico. (SANVITO, 2000)

3.3.4 Os jovens

Assim como os adultos apresentam algumas características específicas que os diferenciam, os jovens também possuem especificidades que vão além da idade cronológica e mudanças biológicas pelas quais passam, conforme afirma Sanvito, (2000). Estes alunos têm interesses, motivações, experiências e expectativas importantes a serem consideradas pelo professor para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Sanvito (2000), informa que cada sociedade, em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos que a constituem, define a duração, as características e os significados das fases da vida (infância, juventude, maturidade e velhice)

As culturas indígenas brasileiras, como descreve Zorzetto (2000), assim como outras no planeta, possuem ritos que demarcam com clareza a passagem da condição de criança para a de adulto. Geralmente, ao atingir a maturidade sexual e, portanto, a capacidade de reprodução, o adolescente deve executar algumas tarefas específicas, para comprovar sua capacidade de se comportar como adulto. Ultrapassadas as provas, o indivíduo passa a ser considerado adulto, com direitos e responsabilidades claramente estabelecidos. Dessa forma, a passagem da infância à maturidade é feita de forma clara, institucionalizada e ritualizada.

Nesta sociedade, a entrada na juventude se faz pela adolescência, mas não se pode definir uma idade para a sua chegada. Menos definidas ainda são as idades de saída da juventude. Vários estudos, conforme Sanvito (2000) apontam que a definitiva entrada no mundo adulto se dá pela associação de cinco condições: deixar a escola, ingressar na força de trabalho, abandonar a família de origem, casar-se e estabelecer uma nova unidade doméstica. Mas, mesmo essas condições são relativas. No Brasil, a entrada no mercado de trabalho não significa necessariamente o final da juventude; pelo contrário, no mais das vezes é o trabalho que permite que o jovem tenha acesso ao consumo e ao lazer característicos da vivência juvenil.

Assim também, a saída da escola não define sua condição, pois em um país em que não se tem garantido o acesso e a permanência na escola esse ponto não é algo que poderá definir um jovem ou um adulto.

O que fica claro é que a juventude, apesar de todas transformações físicas que a acompanham, é um fenômeno social e não há definições rígidas do seu começo e do seu final, Sanvito (2000).

Tais definições dependem do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada jovem.

A intensidade dos desafios e das descobertas vivenciadas pelos jovens leva a uma extrema valorização do convívio entre eles, fazendo com que a sociabilidade ocupe posição central em sua vivência: os grupos de amigos, os grupos de pares, constituem um importantíssimo espaço em que vão buscar respostas para suas questões.

As peculiaridades deste momento de vida, no entanto, tem sido ignoradas e até mesmo combatidas pela escola, o que traz conseqüências sérias. Privilegiando quase sempre uma concepção do que o jovem precisará na sua vida adulta, a escola pouco se pergunta o que necessita agora, sobre as dimensões humanas, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dessa fase de vida. Dessa forma, a escola perde a capacidade de diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja.

Em contrapartida, observa-se o que Delors, (2000) acrescenta referente a orientação profissional:

Os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais, organizando módulos de estudo, lançando pontes entre os diversos setores de ensino e, dando a possibilidade de retomar a educação formal após períodos de atividade profissional.
A escolha de determinada via de ensino profissional ou geral, deveria basear-se numa avaliação séria que determine os pontos fortes e fracos do aluno.

Os alunos jovens possuem uma diversidade de conhecimentos sobre seu meio e utilizam diferentes formas de expressão que devem ser consideradas na escola: a partir de manifestações culturais, como música, ou dramatizações, expressam suas opiniões de forma crítica, na maior parte das vezes, falando de suas dificuldades, de seus valores, suas perspectivas de futuro, do desemprego, da miséria, da corrupção, da poluição.

Reconhecer como legítimas as experiências que os alunos jovens vivenciam nos mais diversos espaços – no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos e também na escola – torna-se condição para estabelecer um diálogo como

alunos o que, por sua vez, é condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles.

4 ESTUDO DE CASO

4.1 Apresentação e contextualização

O estudo de caso, apresentado neste capítulo, foi elaborado a partir da análise das respostas obtidas com a pesquisa realizada em escolas de Curitiba – PR. O universo de professores que responderam a pesquisa foi de 71,43%, de um total de 84 e é importante ressaltar que os bairros pesquisados são próximos a Cidade Industrial de Curitiba, onde fica grande número de empresas, das quais estes alunos são funcionários e pode-se dizer que pertencem a classe social de poucos recursos financeiros.

Classifica-se desta forma, porque existem muitas favelas na região da CIC e não entramos no âmbito sociológico da questão de divisão de classes sociais.

Os alunos que freqüentam estas escolas são adultos, casados e com filhos, tendo também uma grande parte de jovens. A pesquisa não se estendeu a quantificar estes alunos.

A pesquisa foi realizada no período de julho e agosto, por meio de envio de questionários e contatos telefônicos, nas escolas listadas no quadro 1.

Em duas escolas não se obteve retorno algum, os diretores alegaram que os professores não tinham tempo para responder e que estavam muito atribulados. É importante ressaltar que a pesquisa ficou durante dois meses na escola e vários contatos foram realizados para que se obtivesse as respostas, porém em vão. O total é de 48 professores nas duas escolas, um número significativo para este trabalho. Por questão de ética, não são mencionadas nesta relação.

Houve muita dificuldade para a realização deste levantamento, uma vez que não há comprometimento por parte dos diretores e vice-diretores.

Somente cinco das escolas que contatadas se prontificaram a ajudar e atenderam de forma eficaz e com interesse pelo trabalho.

Quando do recebimento das pesquisas, pôde-se perceber o descaso dos professores, reflexo da forma como encaram o assunto, o que ficou claro na questão 13, onde a grande maioria dos entrevistados afirmam que não possuem nenhum curso de qualificação na área de EJA.

Este número surpreende, porque esperávia-se que certos professores, realmente não tivessem uma qualificação, mas não com uma porcentagem tão significativa.

A partir deste dado, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba um levantamento dos cursos oferecidos e do número de professores capacitados para verificar a veracidade desta informação.

Existe uma capacitação mensal feita para os representante de cada Núcleo e estes, por sua vez, deveriam multiplicar para os professores, o que pode-se constatar pelo questionário, que praticamente não existe.

Outro dado fornecido pela Secretaria é de que na Fase I (1^a a 4^a série) o número professores atendidos é de 260 e na Fase II (5^a a 8^a série) o número é de 120. Porém quando solicitados da relação de participantes, nos informaram que não possuem, o que nos leva a questionar se este foi o número de professores efetivamente capacitados. Pelas respostas dos professores pode-se concluir que não.

A seguir, a tabela das instituições pesquisadas:

Quadro 1: Escolas pesquisadas em Curitiba

ITEM	INSTITUIÇÃO	BAIRRO	NATUREZA
01	SESI – Serviço Social da Indústria	CIC	Pública Privada
02	Escola M. Bairro Novo do CAIC	Bairro Novo	Municipal
03	CEEBEJA – CEAD Poty Lazaroto	Centro	Estadual
04	Escola América da Costa Sabóia	CIC	Municipal
05	Escola Dona Pompília	Tatuquara	Municipal
06	Escola Francisco Frischmann	Pinheirinho	Municipal
07	Escola Ivaiporã	Capão Raso	Municipal
08	Escola Joaquim Távora	CIC	Municipal
09	Escola José Lamartine C. de O. Lyra	Pinheirinho	Municipal
10	Escola Laís Peretti	Pinheirinho	Municipal
11	Escola Leonel Moro	Pinheirinho	Municipal
12	Escola Margarida Orso Dallagassa	Tatuquara	Municipal
13	Escola Maringá	Pinheirinho	Municipal
14	Escola Monteiro Lobato	CIC	Municipal
15	Escola Nossa Senhora da Luz	CIC	Municipal
16	Escola Piratini	Pinheirinho	Municipal
17	Escola Umuarama	Capão Raso	Municipal
18	Escola Omar Sabag	Cajuru	Municipal
19	Escola Papa João XXIII	Portão	Municipal
20	Colégio Modelo	Centro	Municipal

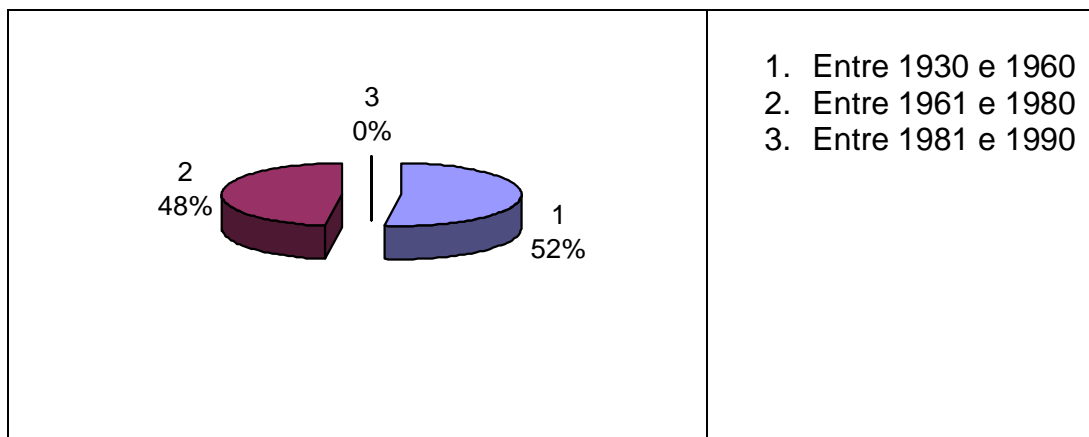
4.2 Resultados

A realização da pesquisa nas escolas listadas, permitiu a obtenção dos resultados apresentados e analisados a seguir. É importante destacar que o questionário utilizado (apêndice I) foi respondido de forma individual pelos professores e retornados à pesquisadora com o auxílio dos administradores das escolas.

Conforme o questionário aplicado a primeira questão era para a identificação do professor, o que intimidou muito os entrevistados, ficou a critério de cada um para responder ou não. Esta informação não foi considerada relevante para o trabalho, mas pode ser importante para futuros trabalhos, permitindo a retomada de contato com professores específicos.

A segunda questão buscava determinar a faixa etária da população pesquisada, para obter-se uma noção da idade dos professores e como estão ou não se capacitando para a EJA. Conclui-se que 52% é composta de jovens professores e que principalmente estes devem se preocupar mais com sua profissão e a qualidade de seu trabalho.

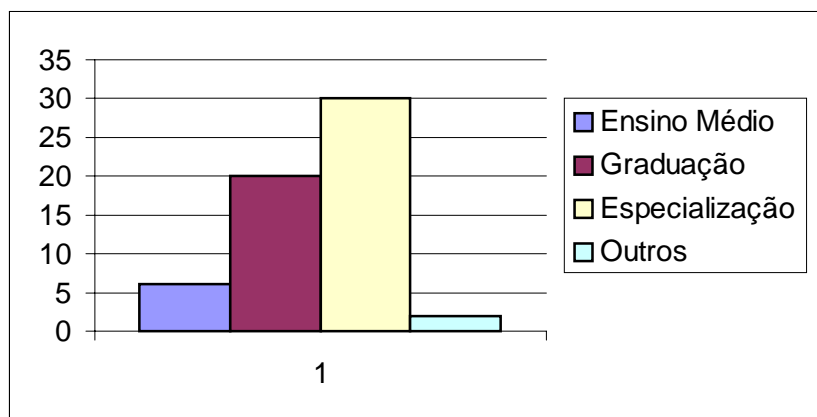
Figura 2: Faixa etária



Em relação ao grau de escolaridade dos entrevistados, constatou-se que 30% possuem uma especialização, e a porcentagem que possui somente a graduação é de 20%. Acredita-se ser um número pequeno de professores preparados para atuarem com

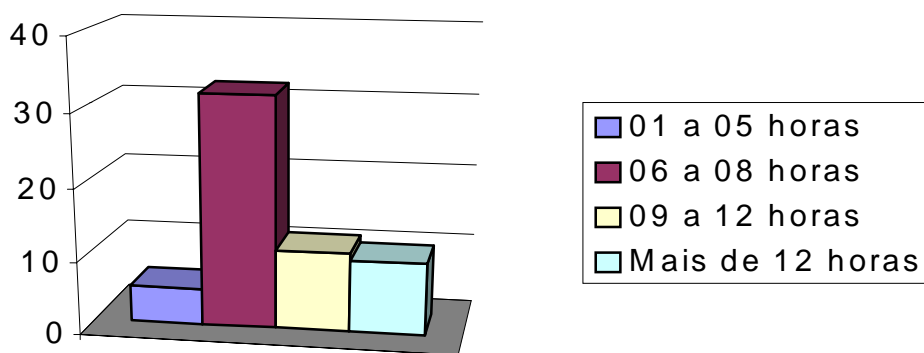
qualidade na formação da EJA. O número de professores está representado no gráfico a seguir.

Figura 3: Escolaridade



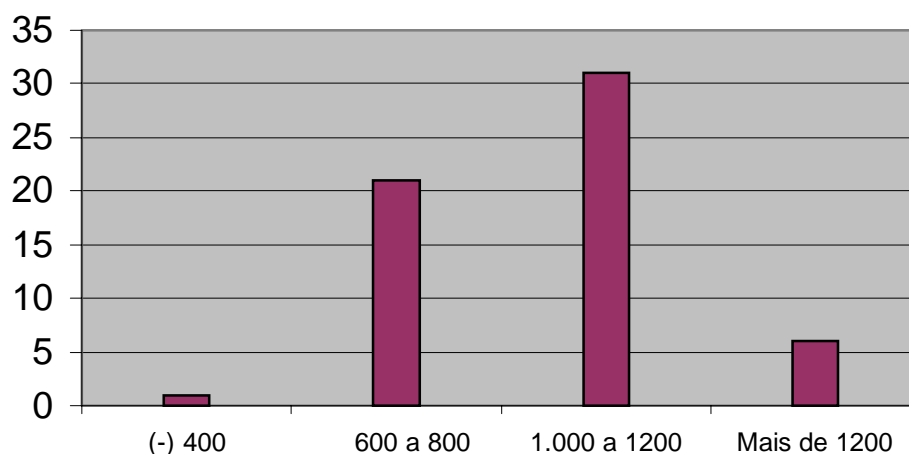
A questão 4 é referente as horas de trabalho destes professores. Ela teve o intuito de verificar o tempo que possuem para fazer cursos fora do horário de trabalho. A grande maioria, 30% trabalha de 6 a 8 horas e 9% trabalha de 9 a 10 horas, o que representa um tempo limitado para que possam fazer cursos fora do horário de trabalho. A porcentagem de questões sem resposta foi de 47%.

Figura 4: Horas diárias de trabalho



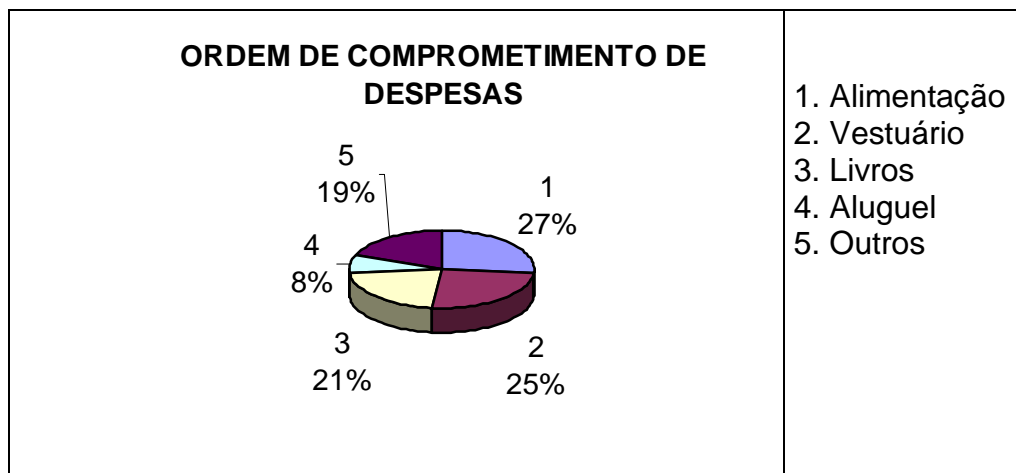
A figura 4 apresenta a faixa salarial, para obter-se uma noção de quanto este profissional ganha e se ele possui condições para fazer uma capacitação paga. Na faixa de R\$ 1.000,00 a R\$ 1.200,00 obteve-se 31% de professores e em seguida a faixa de R\$ 600,00 a R\$ 800,00 é de 22%. Para chegar a uma conclusão se com estes valores são suficientes ou não para pagar cursos de capacitação, é necessário desenvolver uma outra pesquisa mais minuciosa para obter-se esta resposta. 37% não responderam a questão.

Figura 5: Faixa salarial

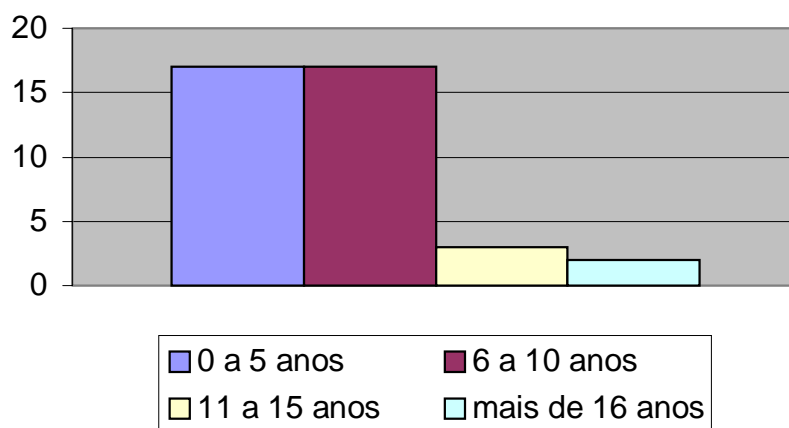


No item 6 do questionário, cujos resultados são ilustrados na figura 5, pretendia-se verificar onde estes professores mais comprometiam a sua renda e obteve-se as seguintes respostas: 27% é com alimentação; 25% com vestuário; 21% com livros. Ou seja, um percentual significativo da renda destes profissionais está sendo investida em livros, supostamente para melhorar o seu desempenho no trabalho e atualizar-se. Infelizmente, como não se considerou relevante para a pesquisa solicitar um detalhamento sobre o tipo de livros adquiridos, não é possível afirmar tal suposição.

Figura 6: Comprometimento de despesas

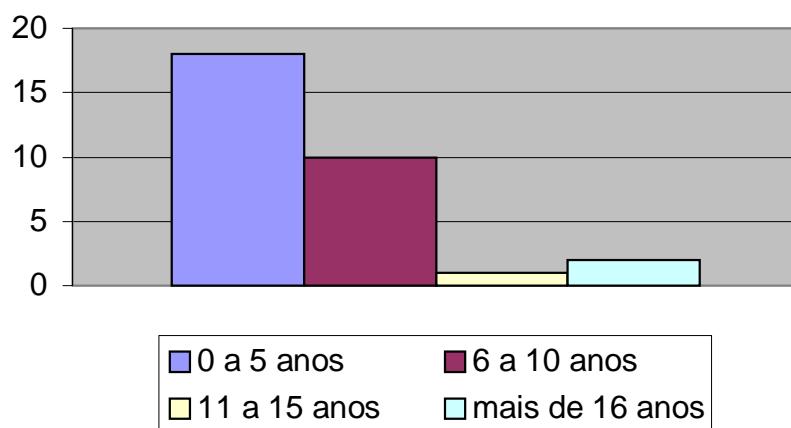


O item 7 é referente a experiência que possuem com a EJA de 5^a a 8^a e obteve-se que do universo de entrevistados, 17% possuem de 0 a 5 anos de experiência, o mesmo ocorre para 6 a 10 anos. Isso, de certa forma, é um ponto positivo, partindo-se do princípio de que com a prática os professores possuam um maior discernimento de como trabalhar com a EJA, o que cientificamente não é comprovado. 56% representa as questões sem resposta.

Figura 7: Experiência de 5^a a 8^a série.

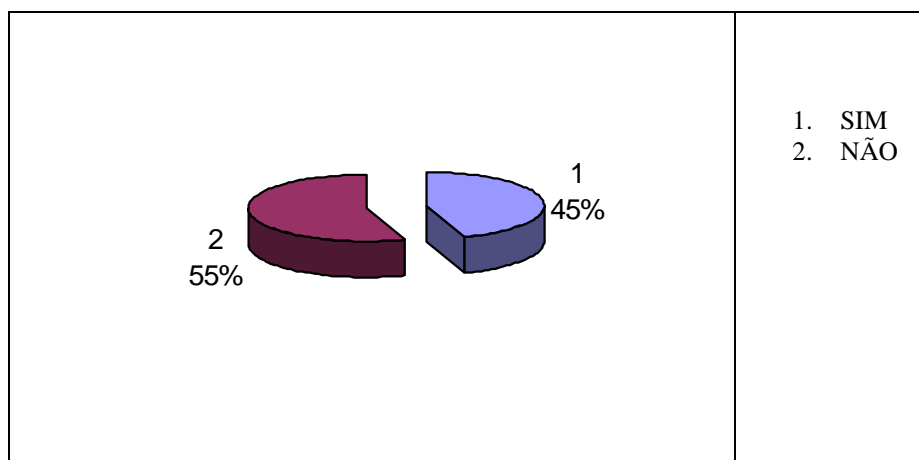
A próxima questão, de número 8, é sobre a experiência de 1ª a 4ª séries e verifica-se que a grande maioria, 18% está na faixa de 0 a cinco anos de experiência e somente 10% possui de 6 a 10 anos de experiência. 66% de respostas em branco. Outro fator importante para análise é questionar se estes 17% possuem capacitação específica para a área de EJA?

Figura 8: Experiência de 1ª a 4ª série



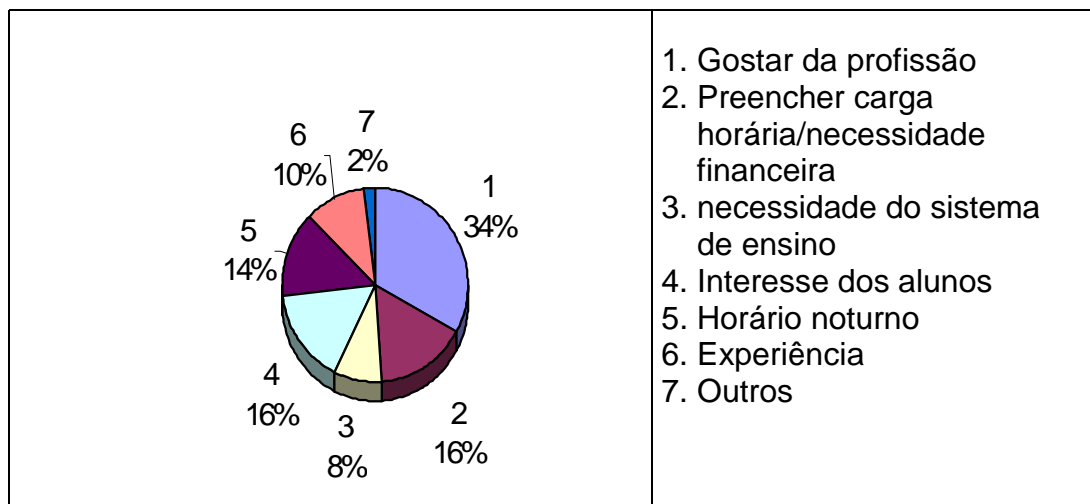
Na 9, questionou-se a participação em alguma ação de formação continuada e qual seria. 45% responderam que não possuíam. Um número alto de professores que não estão participando de cursos para se capacitarem, o que pode demonstrar um certo comodismo por parte dos professores.

Figura 9: Participação em formação continuada



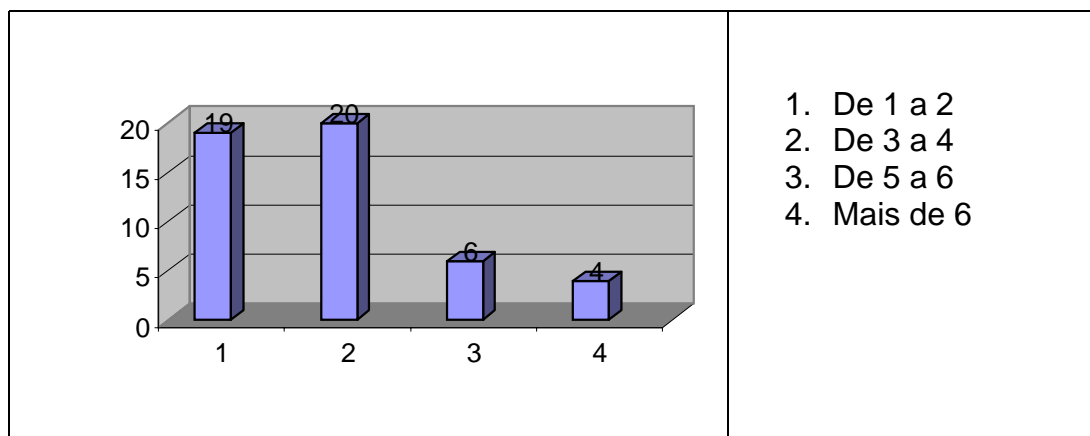
No item 10, questionou-se as motivações que o levaram a trabalhar com a EJA o percentual de 34%, significativo, indica que gostam da profissão e 16% é para preencher a carga horária / necessidade financeira e do interesse dos alunos.

Figura 10: Motivação para trabalhar com a EJA



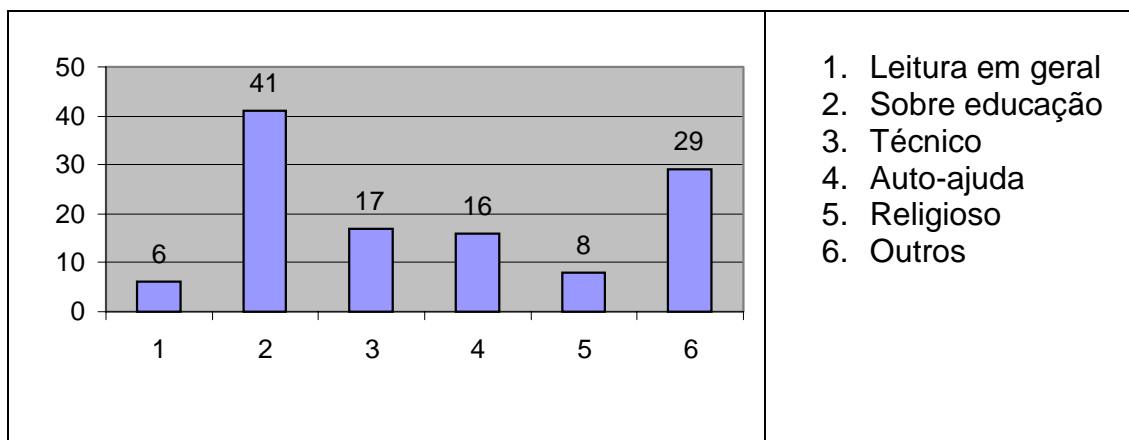
Na questão 11 fiz-se uma relação com a questão 4 – Horas diárias de trabalho – constata-se que a grande maioria, 20% reserva de uma a duas horas de planejamento para as aulas. Que 18% reserva de 3 a 4 horas para planejamento, enquanto que a maior porcentagem, 31% da questão 4, trabalha de 6 a 8 horas e 22% trabalha de 9 a 12 horas. Pode-se afirmar que o tempo disponível para participarem de uma capacitação é mínimo. O índice da questão sem resposta foi de 51%.

Figura 11: Horas de estudo e planejamento



Solicitou-se que informassem o tipo de leitura mais freqüente, 41% declara ler sobre educação, o que pode auxiliar em suas aulas.

Figura 12: Leitura mais freqüente

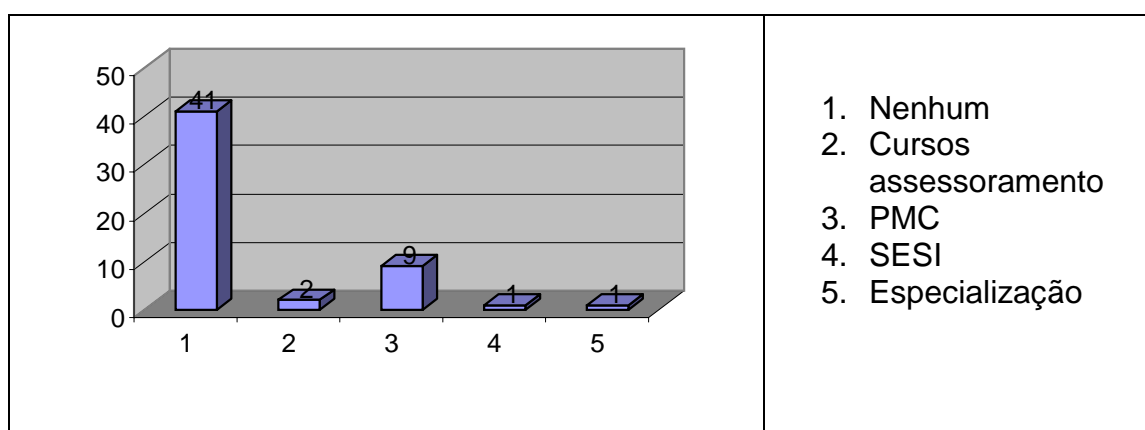


Nesta outra pergunta, especificou-se o preparo que os professores possuem para atuar com a EJA. Realmente os questionamentos efetuados neste trabalho se confirmam com estas respostas e pode-se observar que o professor de EJA não possui preparo específico para trabalhar nesta área, mesmo com a experiência de sala de aula verifica-se nas questões 7 e 8 desta pesquisa. Pode-se afirmar então que realmente há

a necessidade de profissionais melhores qualificados e que a haja cursos de capacitação com qualidade para estes professores.

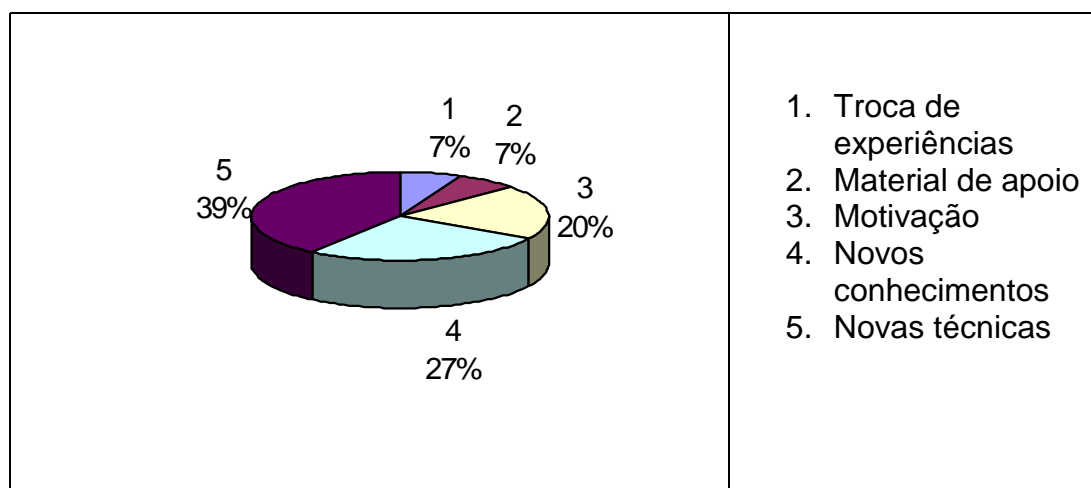
A porcentagem de profissionais trabalhando sem nenhum preparo é de 41% e os que possuem preparo é uma porcentagem praticamente insignificante, como pode-se constatar na figura 12. Mais um dado que vem reforçar a necessidade de qualificação. 41% dos entrevistados não respondeu esta questão.

Figura 13: Preparo para atuar com EJA



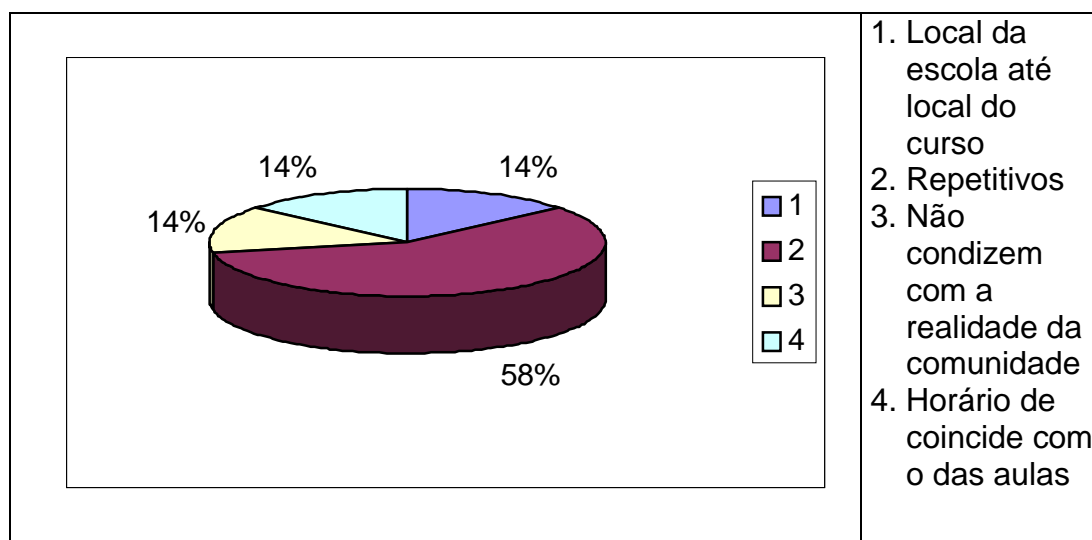
Questionou-se, na 14, quais os pontos positivos deste preparo, 39% declararam que aprendem novas técnicas; 27% declararam que adquirem novos conhecimentos e 20% sentem-se motivados com os cursos.

Figura 14: Pontos positivos deste preparo



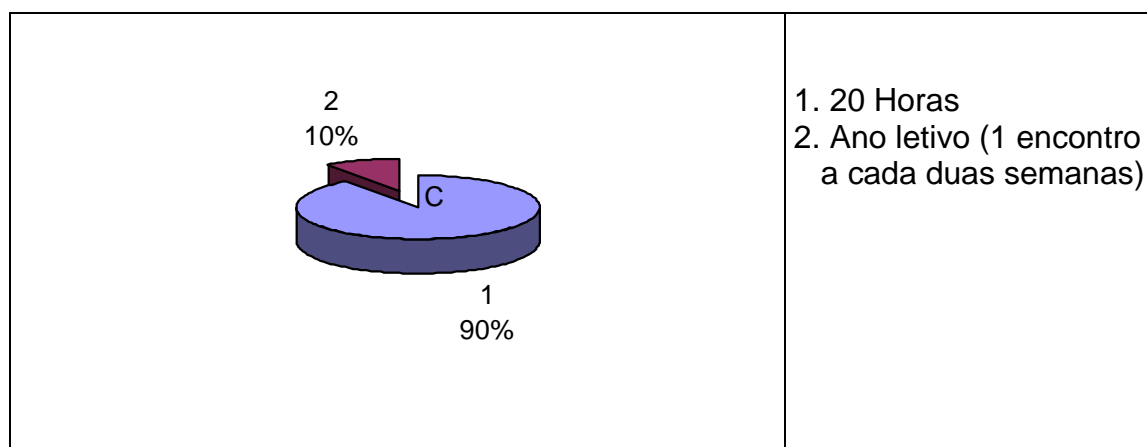
Os pontos negativos, referente a questão 15, pode-se constatar que 58% dos entrevistados alegam que os cursos são repetitivos. Este é um dos motivos da falta de motivação destes professores para que participem dos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação.

Figura 15: Pontos negativos deste preparo



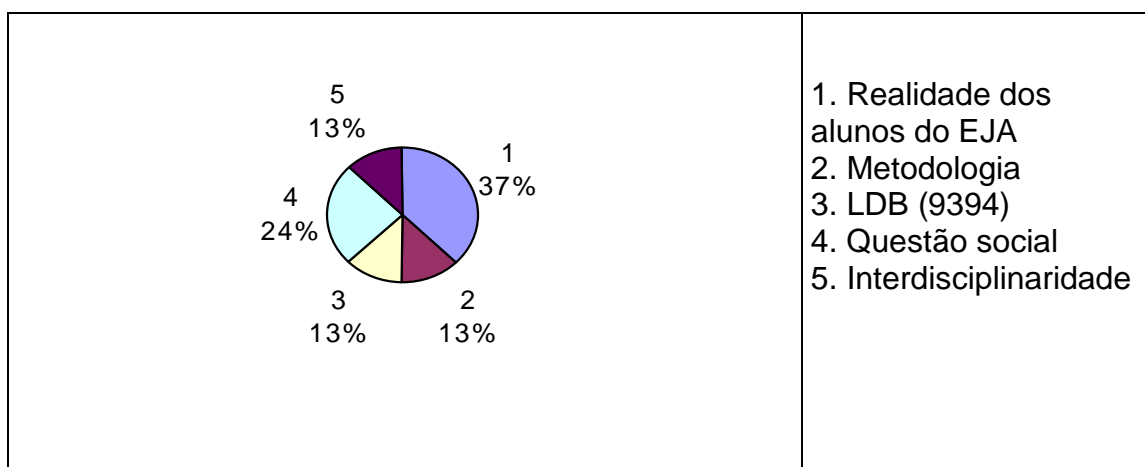
Em seguida, trata-se do tempo que foi dedicado ao curso e pode-se constatar que 90% das capacitação são de 20 horas. O que é questionável quando sua eficácia e qualidade, visto que os professores não apresentam uma boa qualificação.

Figura 16: Duração em horas do preparo



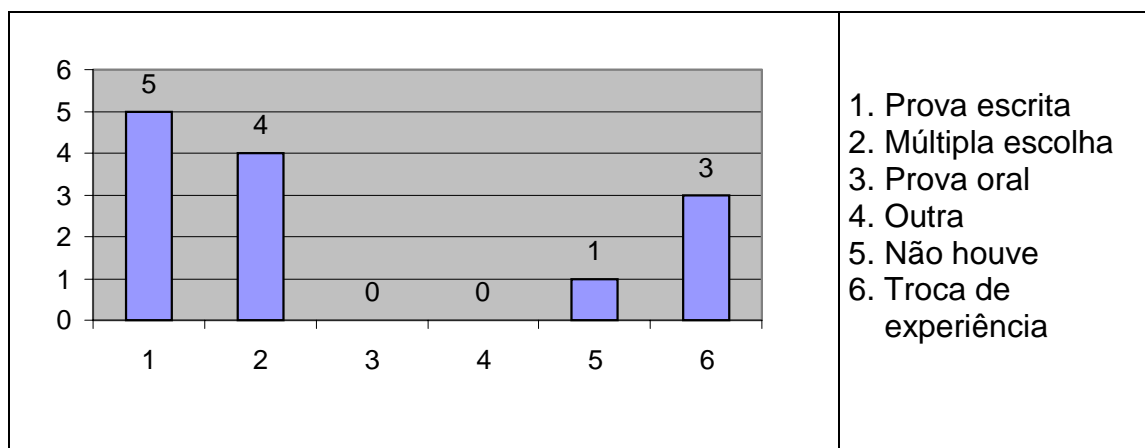
Procurou-se observar se os conteúdos abordados nestes cursos auxiliavam o professor de EJA. Conforme a figura 15, em 37% dos entrevistados foi observada a questão da realidade em que vivem os alunos e 24% destacou a metodologia para se trabalhar com a EJA.

Figura 17: Conteúdos abordados que auxiliam no ensino da EJA



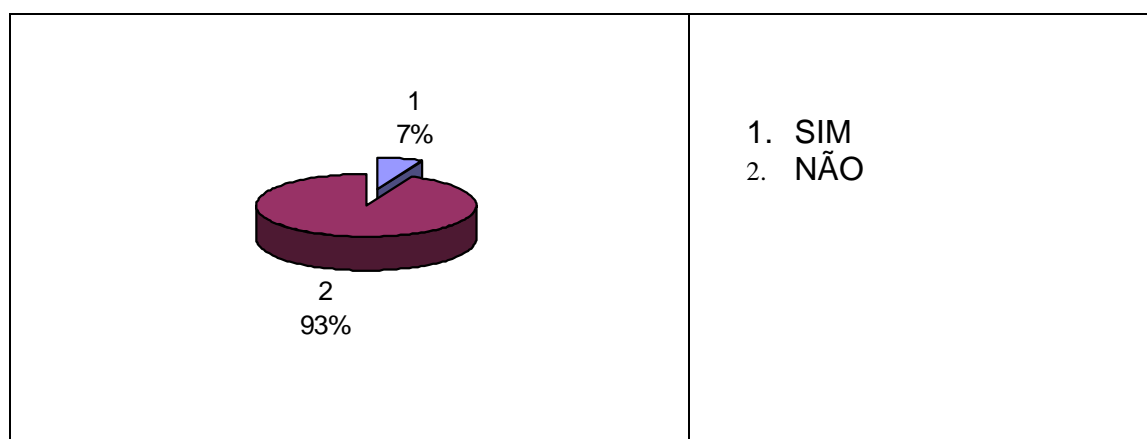
Aqui, questionou-se quanto a avaliação, se houve e de que tipo. Pode-se observar que os cursos ofertados, na sua grande maioria, não fazem avaliação, 50%. E quando há avaliação, 40% é feita por múltipla escolha.

Figura 18: Avaliação da capacitação



O objetivo da questão 19, foi verificar se haviam efetuado algum tipo de estágio nos cursos que participaram. É evidente que após a análise dos dados constata-se que a maioria dos cursos eram de 20 horas o que inviabilizava esta prática. Os professores que responderam afirmativamente são os que realizaram curso de especialização, como pode-se constatar, somente 7%.

Figura 19: Estágio



A questão 20, é uma questão aberta. Solicitou-se para os professores que fizessem um comentário com relação a capacitação de professores de EJA. Esta questão aberta, foi respondida por 53,44% dos entrevistados e obteve-se as seguintes respostas:

- 1- São poucos cursos de capacitação – 1,72%

Com relação a esta resposta acredita-se realmente que a quantidade de cursos oferecidos para a EJA são poucos e de pequena carga horária.

- 2- Docentes buscam, nestes cursos, solucionar os problemas encontrados na EJA – 1,72%

Esta afirmação pode-se confirmar com as respostas da questão 17 onde os entrevistados responderam que se trabalhar a realidade do aluno da EJA e a metodologia auxilia no desenvolvimento das aulas.

- 3- Todo o professor que pretende trabalhar com EJA deveria passar por um curso preparatório antes – 1,72%
- 4- Maior preparo dos docentes de EJA – 5,17%
- 5- Capacitação específica para o trabalho com EJA – 22,5%.
Os itens 3, 4 e 5 nos chamam a atenção porque o próprio professor sabe da necessidade de ser melhor qualificado para trabalhar com a EJA.
- 6- Pessoas que ministram cursos para EJA não possuem experiência em sala de aula – 1,72%
Esta é uma dificuldade apontada pelos professores que participam de capacitações ministradas por docentes que não possuem experiência prática com a EJA. Pode-se levar em consideração a falta de conhecimento concreto destes docentes, o que pode contradizer seus ensinamentos.
- 7- “...que fosse proporcionado aos professores cursos de capacitação, pois os mesmos não acontecem, e quando aparecem são caros e nós não podemos participar. “ sem identificação – 1,72%
Colocou-se na íntegra o que foi escrito por um professor, porém questiona-se esta afirmação, já que a SEED possui um programa de treinamento para a área de EJA.
- 8- Os cursos estão longe da realidade do aluno da EJA – 1,72%
Este item está interligado com o item 6. Há a necessidade de que a pessoa que ministre os cursos tenha experiência e conheça a realidade do aluno da EJA.
- 9- Cursos em sistema de rodízio, para que todos os professores participem – 1,72%

Esta é uma boa sugestão para fazer com que todos os professores participem.

10- Cursos prático – 3,44%

Acredita-se ser esta uma ótima forma para se capacitar os professores. Se não houver a possibilidade de fazer um curso 100% prático, que haja estágios para que o professor possa colocar em prática as teorias que aprendeu no curso.

11- Cursos contínuos – 1,72%

Esta é uma necessidade e não somente para a área de EJA. Existe hoje a necessidade de que o profissional da área de educação esteja se reciclando constantemente.

Com o objetivo de complementar os dados obtidos na pesquisa descrita acima, assim como caracterizar com mais detalhes o contexto das ofertas de capacitação aos professores de EJA no município de Curitiba, realizou-se um levantamento de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – Paraná.

Estas informações, foram obtidas por meio de reuniões, com a gerência da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação.

Nestas reuniões, foi informado que mensalmente é realizada uma capacitação com a representante de cada Núcleo Educacional e que esta, por sua vez, deverá ser a multiplicadora das informações para os professores de sua escola.

A SEED divide a EJA em duas fases, ou seja, Fase I – 1ª a 4ª série e Fase II – 5ª a 8ª série, e informou que o número de professores atendidos nas capacitações realizadas, é de 260 participantes para a Fase I e 120 participantes para a Fase II.

Quando questionados sobre a relação efetiva de participantes, informaram que não possuem esta relação, este número de professores convidados para todas as capacitações. O que pode-se questionar, pois se não existe uma relação de

participantes, como ter a certeza de que estes são os números reais de professores que participaram efetivamente das capacitações.

Os dados do quadro a seguir foram passados pela Secretaria referente as capacitações realizadas em 2000, 2001 e 2002.

Quadro 4: Capacitações realizadas

CAPACITAÇÕES REALIZADAS EM 2000		
Capacitação de Educação de Jovens e Adultos nas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências)	Fase I	60 horas
Encontros de Estudos	Fase II	60 horas
Palestra – Desenvolvimento e aprendizagem	Fase II	4 horas
Palestra – Ética vivencial	Fase II	4 horas
Palestra – Diferenças de aprendizagem e intervenções	Fase II	4 horas
Palestra – Surdez e avaliação na Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos	Fase II	4 horas
Palestra – Distúrbios do processamento auditivo	Fase II	4 horas
Palestra – Transtornos de aprendizagem e deficiência mental	Fase II	4 horas
CAPACITAÇÕES REALIZADAS EM 2001		
Primeira troca de experiências pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos	Fase I	4 horas
Educação de Jovens e Adultos – Dificuldades, problemas e distúrbios de aprendizagem	Fase II	4 horas
Encontro de estudos da Educação de Jovens e Adultos	Fase I	4 horas
Palestra – Orientações fonoaudiológicas para intervenção em sala de aula	Fase I	4 horas
Práticas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos	Fase I	4 horas
Oficinas pedagógicas de alfabetização e matemática	Fase I	8 horas
Encontro de estudos na EJA – O conhecimento em rede	Fase II	4 horas

CAPACITAÇÕES REALIZADAS EM 2002		
Capacitação em Educação de Jovens e Adultos, sendo: 68 horas presencias - Áreas do conhecimento; 32 horas – elaboração de projeto; 16 horas – palestras por meio da TV Professor, que abrange os temas de Educação e trabalho, Políticas Nacionais na EJA, Competências e Habilidades na EJA e o Processo de Aprendizagem na EJA; 04 horas – apresentação do projeto.	Fase II	120 horas

4.3 Análise

Com os dados apresentados aqui pode-se perceber que a capacitação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, deixa a desejar, o que está sendo realizado pela Secretaria Municipal de Educação não está sendo suficiente e nem eficaz para que os professores possuam uma boa qualidade no ensino.

Observa-se que os professores possuem a graduação e muitos a especialização, o que é importante, 55% responderam, na questão 9, que participam de formação continuada, porém quando questionados quanto ao preparo para trabalhar com alunos da EJA, questão 13, 41% responderam que não possuem nenhum preparo e 9% receberam cursos da Prefeitura Municipal de Curitiba – Secretaria de Educação. Um número pequeno se analisarmos as capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação nos últimos três anos.

Verifica-se aí um comodismo por parte dos professores, visto que na questão 20 pode-se constatar que os entrevistados sugerem cursos de capacitação, mas a grande maioria não participa dos cursos oferecidos pela Secretaria. Claro, que teremos outros agravantes, como foi colocado pelos mesmos, como a distância da residência ao local do curso, o horário do curso coincide como das aulas e o que é grave é a repetição de cursos, o que mais desmotiva o professor.

Os pontos positivos, questão 14, dos cursos oferecidos é que 39% dos professores responderam que adquirem novas técnicas, E que com os conteúdos abordados com relação a realidade dos alunos da EJA e a questão social, auxiliam no desenvolvimento de seus trabalhos.

Os pontos negativos, questão 15, é que 29% responderam que estes cursos, outro dado que chama a atenção, coincidem com o horário de aula.

Analisando-se a questão 11, referente as horas de estudo com o preparo para atuar em EJA, questão 13, dedicam de 1 a 2 horas (19%) e de 3 a 4 horas (20%) para se planejarem e 41% do total de professores não possui nenhum preparo para atuar com a EJA, questiona-se de que forma este trabalho de planejamento esta sendo realizado e qual a sua eficácia, se os professores não possuem conhecimento para trabalhar com alunos desta área?

Ainda na questão 20, fez-se necessário colocar as respostas da mesma forma que os professores escreveram, para que fosse analisado o que os preocupa com relação a EJA. Existe uma consciência de que os professores necessitam de uma qualificação para iniciar o trabalho com a EJA e que além disso a capacitação deve ser constante e específica.

Após estas constatações verifica-se que existe uma necessidade real de oferecer cursos de uma forma que os professores possam participar e sintam-se motivados a buscar esta qualificação.

Estes cursos devem possuir avaliações constantes para que seja medida sua eficácia. Ela deve ser feita também com os professores que estão sendo capacitados para que o aprendizado seja efetivo.

Além disso, necessita-se de uma política mais intensiva com relação as capacitações e a participação dos professores. Se a necessidade de qualificar estes profissionais é necessária, então a participação nos cursos não poderá ser facultativa. Todos devem participar, porém têm-se que oferecer opções de horários e locais diferenciados.

É para sanar divergências de tempo e espaço que se propõe o uso de uma ferramenta colaborativa para a capacitação de professores da EJA, o que justifica este trabalho e esta proposta pode ser verificada no capítulo 5.

5 PROPOSTA PARA CAPACITAR PROFESSORES DA EJA POR MEIO DA EAD

5.1 Uma educação de forma diferente

Na era da informação, com todas as tecnologias a disposição já educa-se a distância.

No fim da década de 60 utilizou-se o rádio, a televisão e os vídeos. Nos anos 70 a informática começou a ser utilizada tornando o processo bastante ágil e trazendo uma interação entre aluno e professor, o que não acontecia com as aulas em vídeo.

Hoje, empresas estão investindo em treinamento e cursos de educação continuada para o desenvolvimento do aluno e ou profissional. Decidiram por promover um curso de Gestão de Pessoas, destinado a gestores atuais e potenciais. As empresas tinham, então, um duplo desafio: estabelecer a parceria e promover um curso que, tradicionalmente, havia sido feito de modo presencial. Na empreitada, contaram com o auxílio dos Cursos de Informática e de Administração da PUC-Rio, bem como da empresa MHW, conforme Vergara (2000).

A Educação a distância possibilita o acesso de novos públicos em locais distantes e dispersos geograficamente, a inovação de procedimentos de ensino, o desenvolvimento de uma educação extra-escolar que se utiliza de meios eletrônicos de comunicação (Zamudio, 1997), já não é mais uma ilusão de décadas atrás, conforme descrita por HAEBERLE, 1997 p. 363):

As primeiras transmissões de um sinal televisivo via satélite, capaz de chegar a qualquer lugar do planeta, fizeram florescer grandes ilusões nos educadores. Eram os anos 60. A possibilidade de multiplicar a imagem e a voz de um professor e de chegar aos lugares mais distantes fizeram pensar que o problema da marginalização educacional de boa parte do mundo estava resolvido.

As tecnologias de comunicação permitem que as pessoas se atualizem mediante cursos de EaD via computadores recebendo materiais escritos e audiovisuais pela WWW (world wide web). Moran (1998) lembra que o desenvolvimento tecnológico possibilita a utilização de videoconferências na rede, permitindo que várias pessoas, em

lugares diferentes, possam se ver e se comunicarem entre si, trabalhareм juntas, trocareм informações, aprenderem e ensinarem.

A rede de computadores possui atributos que segundo Hackbarth (1997) a caracterizam como um meio distinto de ensino-aprendizagem, sendo: provê acesso de maneira econômica, as informações estão em formatos variados não encontrada em nenhuma outra combinação de meios; a quantidade de conteúdo não está disponível em outro meio, a não ser o original dos autores; a rede permite que o trabalho de professores e alunos seja compartilhado com o mundo; os alunos possuem motivação, para acessar a rede.

No artigo publicado de Marker Ehman (1989), relatam pesquisas na área de formação de professores e indicam que apenas 29% dos futuros professores se sentiam preparados para usar o computador no ensino. Enquanto isso o dobro do número de seus professores achavam que os futuros professores estavam preparados para ensinar com computadores. Hoje a tecnologia está presente, porém sua complexidade aumentou e o seguinte pensamento destes autores, parece ainda ser válido: “precisamos trabalhar no sentido de aumentar o preparo dos professores em relação ao uso da tecnologia no ensino” (p.26), quer seja para o ensino presencial ou a distância.

As relações entre sociedade e trabalho exigem cada vez mais elevados níveis de discernimento, compreensão e capacidade de julgamento da realidade. É necessário criar novos processos e métodos de trabalho que possibilitem aumentar a produtividade dos sistemas, o que significa o investimento em tecnologias novas e adequadas. O reflexo disso tudo está na necessidade de trabalhadores com habilidades multifuncionais e conhecimentos multidisciplinares para o desempenho de suas atividades.

Em O Novo Pacto Educativo, Tedesco (1998) diz que a correspondência entre as capacidades requeridas para o exercício da cidadania e para a atividade produtiva abre novas perspectivas ao papel da educação no desenvolvimento social.

Portanto pode-se ressaltar que a educação a distância é mais um meio que se dispõe para promover a educação. É um meio que vem mudando lógicas de pensamento e formas de vida, por isso é necessário ter-se em mente a que fim se

destina, que seja para fins éticos, dignos e que garantam a integridade pessoal e coletiva.

5.2 Considerações sobre a educação a distância

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos.

Considerando mais importante a existência de um ensino de qualidade do que um ambiente escolar formalmente democrático, pode-se concluir que o ensino a distância, em suas diversas modalidades, serão bons se contribuírem para a melhoria da qualidade, para aumentar o nível de escolarização, formar indivíduos capazes e diminuir o número de excluídos.

Tais mudanças no processo econômico, na organização e gestão do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho, na cultura cada vez mais mediatizada e mundializada requerem transformações nos sistemas educacionais que cedo ou tarde vão assumindo novas funções e enfrentando novos desafios. O papel da educação na sociedade — a definição de suas finalidades maiores está se transformando e suas estratégias vêm sendo modificadas de modo a responder às novas demandas, notadamente com a introdução de meios técnicos e de uma flexibilidade maior quanto às condições de acesso a currículos, metodologias e materiais (TRINDADE, 1992, p.47).

Carmo (1997), considera que a educação é um instrumento de emancipação do indivíduo e das nações a partir de uma perspectiva de democratização das oportunidades educacionais, nas sociedades da informação ou do saber, onde a formação inicial torna-se insuficiente, as tendências mais fortes apontam para a educação ao longo da vida, mais integrada aos locais de trabalho e às expectativas e necessidades do ser humano.

Cabe salientar que com toda a tecnologia disponível e a gama de cursos que estão a disposição, deve-se observar o que diz Humberto Eco (1996), em *From Internet to Gutenberg*:

Somos hoje incapazes de distinguir, pelo menos à primeira vista, entre uma fonte confiável e uma fonte insensata. Precisamos de uma nova forma de competência crítica, algo como uma ainda desconhecida arte de seleção e

avaliação da informação, em outras palavras, uma nova sabedoria. Necessitamos de uma nova espécie de treinamento Educacional.

Os especialistas em economia do mundo atual afirmam que a riqueza dos países, no futuro, não será medida pelos recursos minerais, agropecuários e industriais, ou até mesmo pelas reservas monetárias, mas sim pelo domínio do conhecimento dos seus habitantes (Indústria do poder cerebral feito pelo homem), segundo Lester Thurow.

Aos educadores, cabe entender e vivenciar a importância do seu papel de agentes transmissores do conhecimento humano.

E neste contexto de tecnologias, não pode-se deixar de lado as suas raízes, a sua memória. Nem esquecer das escolas que precisam se modernizar, porém manter sua função, conforme constata-se na frase escrita por Babin, (1989 p. 165) que “essa poderia ser também uma das mais eminentes funções da escola neste tempo: lembrar-se! Ser o lugar onde se ensina e se conserva a memória na civilização que se faz perdê-la”.

Essa nova era de informação, de tecnologias, na qual a Internet é privilegiada, possuindo uma grande vantagem: o ciberespaço que é também um território de disputas de projetos e interesses em luta. É um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores e especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. É na rede que se desenvolve a cibercultura:

“um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.
(Lévy, 1996, p.36).

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas formas atuais de ensinar e de aprender.

Uma avaliação anônima de um curso para professores via Internet nos Estados Unidos, mostrou que todos recomendariam este tipo de curso de EaD aos seus

colegas. 94% disseram que se sentiram adequadamente conectados com o instrutor, mais ou tão conectados quanto um curso presencial, 81% afirmaram preferir fazer cursos via Web e 19% gostariam de tentar uma combinação de cursos via Web e formas tradicionais (Kubala, 1998).

Construir conhecimento hoje significa, na opinião de Moran (1998), compreender todas as dimensões da realidade, captando e expressando essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Acredita-se hoje que o processo de produção do conhecimento é melhor desenvolvido quando conectamos, juntamos, relacionamos, acessamos o objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-os de forma mais rica possível.

Com esta idéia pode-se afirmar que a utilização de uma ferramenta colaborativa não pode ser negligenciada no que diz respeito a capacitação de professores, uma vez que possibilita esse tipo de construção do conhecimento não linear; por outro lado, não se pode considerar tão importante enquanto espaço de aprendizagem que leve a negar outros espaços já consagrados no fazer pedagógico. Por isso sugere-se a busca contínua de conhecimento, incluindo o domínio desta ferramenta, de modo a descobrir suas possibilidades como um espaço a mais de aprendizagem.

O ensino por meio do computador aparece na produção intelectual, preferencialmente ligado a criança e ao adolescente e não há muita ênfase à sua vinculação aos adultos.

Haddad (2000, p.14) destaca que “embora a tele educação (e o Telecurso 2000 em especial) tenham se expandido nesta década, há pouquíssimos estudos sobre o tema”. Dentre os trabalhos que pesquisam o tema, menciona o trabalho de Barreto (1989, p.69) que aborda uma “proposta de tecnologia alternativa para uma classe de alfabetização do Ensino Supletivo de uma escola noturna estadual do município do Rio de Janeiro”. Cita ainda seu próprio trabalho que apresenta o perfil da educação de jovens e adultos via cursos, rádio, TV e exames, buscando uma síntese do papel do Estado nesta oferta (Haddad, 2000, p.87).

Outro trabalho localizado foi a dissertação de Mestrado de Braga (1996), relacionada ao ensino supletivo, onde o autor descreve um processo de implantação de um projeto de informática educativa na Rede Municipal de Campinas.

Trata-se do Projeto Eureka, que tinha o objetivo de:

...formação de “ambiente LOGO⁸ de aprendizagem” em classes de pré-escola, ensino fundamental e supletivo, utilizando o computador como ferramenta educacional e proporcionando a professores, alunos e especialistas da educação, a possibilidade de utilizar e transformar esta tecnologia, o microcomputador, num recurso pedagógico poderoso no processo de ensino-aprendizagem (Braga, 1996, p.61).

5.3 Aprendizagem colaborativa

Caminhamos para novas formas de ensinar e aprender, nas quais a colaboração e a cooperação entre os agentes de aprendizagem são cada vez mais importantes.

Nesse processo inovador, professores e alunos participam de um esforço conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, desafiadora, tendo como essência o diálogo a pesquisa e a descoberta.

Para isso, a ênfase é deslocada da simples transmissão dos conteúdos para a produção coletiva do conhecimento

A aprendizagem colaborativa, em si mesma, não é algo novo em educação. Há muito tempo educadores vêm propondo formas mais participativas e solidárias de estudar e aprender.

É a difusão das tecnologias digitais de informação e comunicação que vem fazendo com que a aprendizagem colaborativa volte a chamar a atenção de educadores em todo o mundo.

A Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador (Computer Supported Collaborative Learning – CSCL) pode ser definida como um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados, assim como de estratégias de desenvolvimento de competências mistas (aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social), em que cada membro do grupo é responsável, quer pela sua aprendizagem quer pela aprendizagem dos demais participantes.

Esta forma de aprendizagem baseia-se na participação ativa e na interação de alunos e professores. O conhecimento é favorecido pela participação em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação.

⁸ O LOGO é uma linguagem de programação que foi desenvolvida no final da década de 60, sob a coordenação de Seymour Papert (Gonçalves, 1999, p. 147).

O aprendizado colaborativo admite que o conhecimento é criado por meio da interação da informação do professor para o aluno. Preconiza que o papel do professor é criar um contexto no qual os alunos podem produzir seu próprio material por meio de um ativo processo de descoberta (Center for Excellence in Learning & Teaching, 1994).

Koschmann (1996) descreve o aprendizado colaborativo como um novo paradigma construído sobre o ponto de vista do construtivismo social (Piaget) e das teorias sócio-culturais (Vygotsky). Hiltz (1997) aponta que “conhecimento é visto como um produto social, e o processo educacional é facilitado pela interação social em um ambiente que propicia a colaboração dos colegas, a avaliação e a cooperação”. Revendo estudos em aprendizagem colaborativa, Johnson e Johnson (1993) descobriram que estes métodos aumentam significativamente a auto-realização dos alunos, promovem maior motivação intrínseca para aprender e encorajam o uso mais freqüente dos processos cognitivos.

Além disso, o aprendizado colaborativo favorece também o desenvolvimento da capacidade crítica através de discussões, além da clarificação das próprias idéias e a avaliação de outros tipos de idéias, originadas dos colegas.

A aprendizagem colaborativa se destaca como uma das formas que rompe com a aprendizagem tradicional, a principal diferença entre as duas abordagens está no fato de que a aprendizagem colaborativa é centrada no aluno e no processo de construção do conhecimento, ao passo que a tradicional é centrada no professor e na transmissão do conteúdo disciplinar.

Uma característica básica da aprendizagem colaborativa, citada por Ropoli (2001), é desenvolver-se em um ambiente que incentiva o trabalho em grupo, respeitando as diferenças individuais. Todos os integrantes possuem um objetivo comum e interagem entre si em um processo em que o aluno é um sujeito ativo na construção do conhecimento e o educador é um mediador, orientador e condutor do processo educativo.

São vários instrumentos tecnológicos que viabilizam a comunicação e colaboração à Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador – ACAC. Para Ropoli (2001), entre as tecnologias assíncronas cita-se a troca de mensagens entre os participantes de um grupo de trabalho por meio do correio eletrônico, listas de discussões e newsgroups. Para as tecnologias síncronas necessita-se de recursos complementares

de hardwares e software colaborativo em que há uma área de trabalho em que todos interagem sobre o mesmo objeto, por conferências e chats, que permitem a troca de informações textuais, videoconferência e teleconferência que permitem a troca de áudio e vídeo, entre outros recursos.

Partindo da premissa que a ACAC se fundamenta numa abordagem de aprendizagem colaborativa, podemos dizer que o uso de estratégias de aprendizagem mediadas por computador só trará resultados significativos ao processo educacional se houver também uma coerência na atitude do educador, ou seja, é necessário que o educador conduza sua prática de acordo com os fundamentos da aprendizagem colaborativa. Do contrário, o uso de estratégias de ACAC com posturas pedagógicas tradicionais, significa apenas mudanças superficiais, ... diferenciando apenas, o meio por onde as informações circulam e não revertendo as mudanças significativas (ROPOLI, 2001).

5.4 Ferramenta colaborativa Eureka

O Projeto descrito por BRAGA, não é o mesmo que estamos propondo aqui. O que propomos não é um projeto e sim a utilização de uma ferramenta colaborativa, chamada EUREKA, para a capacitação dos professores que atuam na área da EJA.

Com a necessidade cada vez maior de educação e treinamento continuados, o Laboratório de Mídias Interativas – LAMI, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC – PR, iniciou em julho de 1998 uma pesquisa na área de CSCL – *Computer Supported Cooperative Learning*; desenvolvendo o projeto Eureka, em parceria com a empresa Siemens, que se constitui em um ambiente de aprendizagem colaborativa baseado no uso da Internet, em particular da WWW – *World Wide Web*; com fins de utilização no Ensino a Distância.

O Eureka atingiu a marca de mais de 143 mil conexões de usuários nos primeiros cinco meses de 2001. Cada conexão equivale à entrada de um participante no ambiente. A quantidade de acessos mensais foi aumentando gradativamente, sendo que o maior crescimento ocorreu no mês de Março, que marca o início do período letivo na PUCPR e também a intensificação de atividades na Siemens e oferta de cursos on-line pela Universidade Virtual Siemens-PUC - UVSP. Cada participante que visita o sistema Eureka acessa, em média, 25 páginas durante cada conexão realizada (LAMI, 2001).

Para a aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas acontecer, certamente há a necessidade de um ambiente tecnológico adequado, com programas específicos que permite ao responsável e aos participantes uma grande interatividade e

excelentes condições para que se realize a aprendizagem colaborativa. Na ferramenta colaborativa Eureka, são criadas "salas virtuais", nas quais acontecem as atividades e a comunicação interativa. Os responsáveis por estas salas são chamados de "tutores". O tutor, além de professor da disciplina, é o grande motivador que irá incentivar os alunos a trabalhar nesse ambiente.

O EUREKA conta com diversos recursos, como uma sala de bata-papo (*chat*), um sistema integrado de correio eletrônico, um fórum de debates, uma área para disponibilização de textos e arquivos diversos, indicações de links, edital, informações do curso, além de fornecer estatísticas sobre a participação dos alunos e uma ajuda online bem detalhada.

Para acessar o Eureka é necessário efetuar o cadastro e fazer a inscrição no curso desejado, aguardar a inscrição que será efetuada pelo tutor para poder participar do curso escolhido.

O professor utiliza o Eureka como uma forma complementar ao seu trabalho de sala de aula, criando um ambiente de comunicação interativa para manter com seus alunos um contato permanente, enviando mensagens e materiais para leitura e estudo, estimulando o debate e a discussão de temas importantes, incentivando a colaboração, definindo tarefas, tirando dúvidas, sugerindo aprofundamentos, recebendo trabalhos. As atividades regulares de sala de aula são complementadas e enriquecidas com a cooperação e a participação on-line.

O Eureka possibilita a utilização de uma metodologia de estudo semi-presencial: atividades de sala de aula e atividades à distância são realizadas com apoio da ferramenta colaborativa. Na forma dual, além das ações citadas no primeiro modelo, existem aulas ou planos de estudo que são desenvolvidos pelos alunos à distância, com suporte do tutor, juntamente com encontros presenciais.

O contato face-a-face entre professores e alunos é reduzido ao mínimo, com as atividades de aprendizagem sendo realizadas à distância. O Eureka pode ser usado como uma metodologia para a educação à distância em todas as suas aplicações: do ensino formal de graduação e pós-graduação ao aperfeiçoamento e atualização profissionais, extensão universitária, treinamento e capacitação continuada. Possibilita

(ao vivo) que todos os participantes conversem entre si, em locais distintos, ao mesmo tempo.

O Eureka possui vários recursos para auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino aprendizagem como:

- Edital, onde o tutor pode colocar todas as informações que desejar em relação ao curso. Incentivar aos alunos, convidando-os a descobrir as vantagens de se trabalhar nesse ambiente;
- Estatísticas, para acompanhamento dos alunos e professores. Aparece em forma de relatório com porcentagem e valores absolutos de acessos em cada uma das opções do programa. Isto é bastante interessante para que o tutor possa fazer um controle dos alunos, pois ele terá condições de saber exatamente, quais alunos estão se interessando e participando do curso e quais precisam de mais motivação. No entanto, o tutor deverá estar atento que, o simples fato do aluno acessar cada uma das opções não quer dizer que ele esteja realmente contribuindo. As atenções deverão estar voltadas para as contribuições;
- Curso, local destinado a descrição do curso;
- E-mail, esse recurso funciona como um correio eletrônico interno. Os participantes podem enviar ou receber mensagens de outras pessoas matriculadas no curso. Os alunos podem se comunicar com o tutor para esclarecimentos de dúvidas e troca de informações com os colegas. O tutor pode mandar mensagens específicas e desafiadoras para cada aluno, ou grupos de alunos. Assim, os alunos que não estiverem participando, poderão receber mensagens de incentivos diferentes daqueles que estão contribuindo. Algumas tarefas específicas e desafiadoras também poderão ser enviadas. Cada participante precisa entrar na sala virtual para poder ter acesso as suas mensagens.
- Conteúdo, disponibiliza-se o conteúdo da disciplina, ou o conteúdo de qualquer outro endereço da "www". O tutor pode criar pastas, editá-las, inserindo seus arquivos, e disponibilizando-os aos alunos. As pastas podem conter datas de expiração para auxiliar no gerenciamento de entrega de trabalhos. Os alunos poderão fazer um download dos arquivos e, numa área reservada como o “Espaço Aberto”, também poderão criar suas pastas, inserindo seus arquivos. No entanto,

deve-se ressaltar que nessa nova proposta pedagógica, os conteúdos não devem ter fins em si mesmos. Estes conteúdos deverão ser utilizados como base capaz de auxiliar os alunos na aprendizagem, levando-os a produzir conhecimento próprio.

- Fórum, temos uma sala de discussões, onde tópicos podem ser apresentados e opiniões podem ser acrescentadas. Ao contrário do chat, não é necessário que todos os participantes estejam conectados ao mesmo tempo para participar.
- Biblioteca virtual, podem ser colocados, por qualquer participante do curso, endereços interessantes da "www", ficando esses disponíveis para consulta.
- Cronograma, é utilizado pelos tutores para agendar suas atividades. Com esse recurso, o tutor poderá escolher o tipo de atividade que deseja, sugerindo o assunto e fazendo uma breve descrição do mesmo. Além disso, pode-se determinar a data de início e término das atividades e se as mesmas serão em grupos ou individuais.
- Participantes, temos uma lista de todos os participantes do curso com os respectivos dados que foram fornecidos quando do cadastramento de cada um;
- Tira dúvidas - Essa opção oferece aos participantes um auxílio com relação a utilização dos recursos do Eureka.

5.5 Experiência na PUC-PR

A idealização do Projeto que utilizava a ferramenta colaborativa Eureka, ocorreu no final de 1998. Mas foi no ano de 1999 que as primeiras experiências foram realizadas.

A primeira disciplina dentro da PUC-PR foi com os alunos dependentes da disciplina Sistemas Estruturais III e IV do curso de Arquitetura e Urbanismo, cujo tutor foi o Prof. Ronaldo Gomes de Carvalho. Nesta turma piloto, 20 (vinte) alunos acompanharam a disciplina, contando com o apoio do EUREKA. Os alunos tiveram acesso a todo o conteúdo, interagindo com o professor e com os próprios colegas. Além disso houve também a possibilidade de discussão por meio de fóruns e chats bem como o acesso a assuntos relacionados com a disciplina por meio de links específicos.

Como complemento deste trabalho, promoveu-se pelo menos uma aula presencial a cada três ou quatro semanas, para que dúvidas fossem esclarecidas.

O resultado obtido foi de 100% de aprovados e com grande motivação dos alunos, surgindo assim, o interesse da aplicação dessa nova metodologia em outras disciplinas.

No o ano de 2000, a PUC-PR e a Coordenação de Educação a Distância difundiram para toda a Universidade.

Um bom número de disciplinas estão efetivamente utilizando o Eureka, em cursos como Mestrado em Educação, Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo, Nutrição, Farmácia, Odontologia, Administração e Engenharia Civil.

A avaliação neste processo ocorreu ao longo do bimestre, considerando: a participação virtual (utilização do EUREKA pelo aluno), a participação presencial, os exercícios individuais, trabalhos coletivos e a prova escrita ao final do bimestre.

5.6 Experiência na UniExp - Unidade de Ensino Superior Expoente

Para exemplificarmos a ferramenta colaborativa Eureka e seu uso na UniExp, relatamos como foi sua implantação e o primeiro semestre de sua utilização.

Iniciamos com a capacitação dos professores durante quatro horas. É importante ressaltarmos que estes professores já possuíam conhecimentos de informática, como o pacote Office e Internet, o que facilitou a capacitação.

Foi apresentada a ferramenta e suas funções, conforme descrito no item 5.4, e solicitado para que estes professores iniciassem sua utilização desde o primeiro dia de aula com os alunos.

No início das aulas, os alunos foram capacitados para utilizarem a ferramenta, iniciando com o cadastro e a solicitação da habilitação nas disciplinas de cada curso. Nesta capacitação houveram problemas porque os alunos não possuíam o mesmo grau de conhecimento em informática, então a capacitação teve que iniciar desde o momento em que se liga o micro. Foi mais detalhada e mais demorada, tivemos que assessorar os alunos durante a primeira semana de aula para que pudessem dar início aos trabalhos, a partir de uma semana de utilização e explicações não houve mais necessidade de acompanhamentos para a utilização.

Esse trabalho de capacitação foi realizado pela coordenação de informática e pelos professores, visto que estes já estavam familiarizados com a ferramenta e haviam colocado com antecedência a ementa da disciplina e alguns arquivos com os conteúdos e links.

A partir disso, os professores começaram a motivar e cobrar dos alunos o uso da ferramenta.

Alguns professores e coordenadores questionaram esta forma de trabalho e pode-se observar que estes que questionaram e ficavam a margem do processo, possuíam o mínimo de conhecimento de informática e não estavam se envolvendo com a proposta de ensino. Outros que acreditaram nesta forma de trabalho tiveram sucesso e o número de acessos na ferramenta foi elevado, conforme pode-se analisar nos relatórios.

Foi realizado um trabalho de acompanhamento da utilização do Eureka e os quadros a seguir mostram o que cada professor trabalhou no Eureka em novembro de 2001. Após este levantamento, cada professor foi contatado, apontado o que vinham trabalhando e que não estava a contento, solicitou-se para que utilizassem a ferramenta de forma mais eficiente e procurassem utilizar todos os recursos oferecidos.

Quadro 5: Análise da utilização do Eureka por professor

PROFESSOR	CURSO DE TURISMO
RR	O edital do curso estava vazio, estava utilizando somente a pasta conteúdo do Eureka, após conversar com esta professora, o uso da ferramenta melhorou bastante.
FR	Não tinha utilizado muito o Eureka até conversarmos, alegou falta de tempo e falta de acesso pelos alunos, mas admitiu que tem dificuldades com esta metodologia, que foi sua falha em não criar condições de uso. A professora foi orientada na utilização da ferramenta e se comprometeu em alimentar a sala do curso. Comentou sobre a dificuldade de usar o seu e-mail particular com os alunos. Sugeriu uma sala de estudos para os professores e solicitou a criação de um endereço eletrônico da UniExp.
CC	Não tinha usado a ferramenta ainda e demonstrou que não conhecia a ferramenta apesar de ser docente da PUC. Colocou todas as informações no edital. O professor foi orientado na utilização, e organizou as informações adequadamente, a sua sala tem tido uma frequência muito boa.
FA	É um dos professores que melhor utiliza o Eureka, alimenta o curso frequentemente, criando a necessidade de acesso pelos alunos. Tem valorizado as contribuições dos alunos no edital. Acha que os alunos ainda tem que criar o hábito e isto tem que ser feito um trabalho conjunto de todos os docentes. Pretende criar estratégias diferenciadas, chat em horário alternativo, a utilização de web câmera para simulação de vídeo conferência. Está tentando realizar algumas atividades interdisciplinares, sugeriu uma reunião com os demais professores do grupo. Colocou a dificuldade de acesso no sistema via linha discada e a falha que ocorre nos finais de semana (sistema fora do ar)
SV	O uso da ferramenta é mais restrito ao conteúdo, em conversa com a professora, tentará movimentar todas as ferramentas.
PROFESSOR	CURSO: ADMINISTRAÇÃO/ MARKETING
FA	Idem ao curso de Turismo
SG	Tem utilizado a ferramenta para enviar e receber material. As outras potencialidades do Eureka não foram ainda exploradas.
MK	Tem utilizado a ferramenta para enviar e receber material. Interessante a organização das atividades por aula dada. As outras potencialidades do Eureka não foram ainda exploradas.

MV	Tem utilizado a ferramenta para enviar e receber material. As outras potencialidades do Eureka não foram ainda exploradas.
MB	Tem usado o Eureka para enviar e receber conteúdos e o canal de links. Não explorou ainda os outros recursos da ferramenta.

Quadro 6: Análise da utilização do Eureka por item

CURSO: TURISMO					
PROFESSOR	CORREIO	CONTEÚDO	CRONO-GRAMA	FÓRUM	LINKS
RR		Estão no raiz o prof. Precisa ser alertado sobre os diretórios	vazio	1 aluno	Só alunos
FR	vazio	ok	ok	vazio	Ok
FA	vazio	ok	vazio	vazio	Vazio
SV	vazio	ok	ok	vazio	Acrobat
CURSO: ADMINISTRAÇÃO					
PROFESSOR	CORREIO	CONTEÚDO	CRONO-GRAMA	FÓRUM	LINKS
FA		ok	vazio	1 aluno	Só alunos
SG	vazio	ok	vazio	ok	Vazio
MK	ok	ok É o professor que mais utiliza a ferramenta	ok	vazio	Ok
MV	vazio	ok	vazio	vazio	Vazio
MB	vazio	ok	vazio	vazio	Acrobat
CURSO: MARKETING					
PROFESSOR	CORREIO	CONTEÚDO	CRONO-GRAMA	FÓRUM	LINKS
FA	vazio	ok	vazio	vazio	Vazio
SG	vazio	ok	vazio	vazio	Vazio
MK	ok	ok É o professor que mais utiliza a ferramenta	ok	vazio	Ok
CG	vazio	ok	vazio	vazio	Vazio

Os relatórios apresentados no apêndice 2, foram tirados do próprio Eureka, na opção Estatísticas. O relatório foi solicitado por disciplina e dá a visão, da porcentagem e em valores absolutos do recurso que foi utilizado dentro da ferramenta e quanto cada participante acessou.

Este trabalho continua sendo realizado na UniExp e pode-se constatar que quanto mais motivados os alunos e professores utilizam a ferramenta colaborativa, mais dinâmico e fácil torna-se o processo de ensino aprendizagem. Para estes que utilizam o Eureka desde o início desta experiência o trabalho está cada vez mais fácil, porque já estão habituados a incluírem conteúdos e a discutirem sobre os assuntos expostos. Hoje a ferramenta é parte integrante das aulas, como o caderno e a caneta.

O novo sempre assunta e é este, mais um dos motivos que no início, algumas pessoas rejeitaram esta forma de estudo, porém com um pouco de persistência nota-se que passam a utilizar a ferramenta de forma correta e eficaz.

Segundo Lèvy (1999, p. 171) a educação nos tempos virtuais de aprendizagem deve sofrer alterações paradigmáticas para alicerçar a sociedade da informação. Neste contexto, “a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”.

São por estes motivos que acredita-se que a utilização do Eureka em um programa de capacitação de professores para a área de EJA, poderá ser de grande eficiência, porque pode-se trabalhar com estes professores em lugares diferentes em tempo diferentes, o que vem sanar uma das questões apresentadas, de que os locais de capacitações são muitos distantes da residência ou da escola onde atuam.

Com conteúdos apropriados e pessoas aptas para atuarem com a EJA, o potencial da ferramenta é grande e bem explorado trará benefícios qualitativos para a capacitação dos professores.

6. CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

6.1 Conclusões

Com os conteúdos abordados nesta pesquisa, é possível concluir que o adulto tem potencialidades em pleno processo de desenvolvimento e com amplas possibilidades de aprendizagem, desde que sejam observadas as particularidades de sua personalidade e de seu processo cognitivo e que seja adotada a Andragogia para que o processo seja adequado.

Investir no processo de conhecimento do adulto, voltado para a construção de uma cidadania sintonizada com a tecnologia presente, significa assumir a formação de um novo cidadão onde o papel social e profissional do adulto é ampliado a novos horizontes e possibilidades. Observa-se que há dificuldades de incluir o adulto neste contexto de formação e de uso das tecnologias, levantadas nesta pesquisa, porém essas dificuldades encontramos também nas pessoas que trabalham com estes adultos.

As inovações tecnológicas devem vir acompanhadas de um estudo sobre como utilizá-las como ferramenta andragógica, caso contrário, o processo é cópia de um sistema de ensino arcaico, fechado, onde nenhuma tecnologia consegue dinamizar e tornar mais acessível o ensino.

O trabalho, utilizando novas tecnologias gera a insegurança e medo, tanto por parte dos alunos como de professores. Porém estes sentimentos se transformam rapidamente diante do poder de uso e da motivação existente entre a tecnologia que pode interagir com o seu usuário, apresentando resultados imediatos aos comandos.

Quanto aos argumentos negativos à utilização do computador no ensino, estes não se fundamentam diante da possibilidade de uso, de uma reflexão por um estudo de qualidade e de uma proposta andragógica adequada.

Isso tudo é necessário e trás grandes benefícios ao aluno, porém antes de tudo é necessário que a formação dos professores seja especial habilitando-os para o trabalho com jovens e adultos e para o uso da tecnologia e de um planejamento adequado.

Existem barreiras econômicas e políticas para um sistema de ensino informatizado em um país em desenvolvimento como o Brasil e com graves problemas sociais, no entanto se continuarmos a formar cidadãos da maneira como está sendo feito, sem qualidade e sem um preparo específico de seus formadores, estaremos criando mais um problema social. Então a exclusão será mais acentuada porque o aluno terá um certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, porém não terá competência nem habilidade para colocar em prática o que “deveria” ter aprendido em seu curso.

É por meio da educação que poderemos sanar os problemas sociais, que o aluno pá será realmente um cidadão inserido na comunidade e tendo certeza de seu “saber”.

Este trabalho, surpreendeu primeiramente pelos dados da pesquisa, é evidente que os professores necessitam de capacitação adequada para trabalharem com a EJA e para isso é necessário um programa bem elaborado, com qualidade e conteúdo específico, a utilização do Eureka pode auxiliar sobremaneira este processo porque os professores podem ser treinados a distância e no momento em que acharem oportuno. Porém, é essencial que o processo não seja solto, mas que estes professores possuam um cronograma de quando e em quanto tempo irão fazer suas capacitações. A Secretaria de Educação em parceria com as instituições de ensino poderão realizar um levantamento desta demanda e após iniciar o programa com o acompanhamento de um tutor para que este conduza a capacitação de forma adequada, podendo sanar dúvidas e controlar o processo.

Outro ponto que surpreendeu foi a forma com que os professores pesquisados reagiram ao questionário. Observa-se que muitos ainda agem como se estivessemos no período de ditadura. Os professores tem medo de falar, de responder algumas questões e de até de se mostrar. Mostrar quem são e como pensam. Talvez porque possuem a consciência de que estão executando um trabalho que poderia ser melhorado e não estão envolvidos nesta realidade.

No decorrer deste trabalho foram apresentado motivos para a utilização do Eureka na capacitação de professores, e com uma capacitação séria pode-se mudar a qualidade de ensino e de formação dos alunos. Esta dissertação possui as estatísticas realizadas pelo MEC (2001) e um recorte das escolas de Curitiba, o que observa-se é

que o problema não está somente neste “recorte” mas sim com todo o sistema de ensino de jovens e adultos.

A educação nas escolas é perfeitamente passível de melhorias para incorporar o uso da informática na educação de adultos de modo a formar um novo cidadão com potencial de participação social muito mais amplo e significativo, contribuindo para evitar outras formas de exclusão.

É importante conciliar o conceito visto até aqui com a visão das Organizações Caórdicas² (analisemos organizações também como escolas) criada por Dee Hock (2000), a partir dos questionamentos:

- a) Por que as instituições, em toda parte, sejam elas políticas, comerciais ou sociais, são cada vez mais incapazes de administrar as próprias questões?
- b) Por que as pessoas, em toda parte, estão cada vez mais em conflito com as instituições de que fazem parte e alienadas delas?

Dois aspectos são concomitantes e complementares no trabalho de Senge, onde a organização que aprende passa por um fenômeno chamado de **localismo**, em que surge a noção de obter o controle sem controlar. Senge menciona que as pessoas aprendem mais rapidamente quando têm uma verdadeira noção de responsabilidade por suas ações, isto é, quando acreditam que o destino está em suas mãos e seu aprendizado adquire importância. É por isso que as organizações que aprendem serão, cada vez mais, organizações “localistas”, expandindo o grau máximo de autoridade e poder o mais distante possível do “topo” ou do centro da empresa (Senge, 1998, p.315).

Senge deixa, portanto, uma concepção de estrutura localizada de micromundo como opção para as organizações se estruturarem e participarem de redes distributivas no desenvolvimento de processos de aprendizagem on-line e contínuos.

O entendimento das novas estruturas organizacionais, da formação das metarredes e das organizações que aprendem, deve-se somar uma **nova postura dos educadores** como a invocada por Moran de que, na educação, necessitamos de muitas pessoas livres nas empresas e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino – escolar e gerencial. Só pessoas livres, autônomas –

² **Caórdico**: *adj* [port caos + ordem] 1. Comportamento de qualquer organismo, organização ou sistema autogovernado que combine harmoniosamente características de ordem e caos. 2. Disposto de maneira a não ser dominado nem pelo caos nem pela ordem. 3. Característica dos princípios organizadores fundamentais da evolução e da natureza.

ou em processo de libertação – podem educar para a liberdade, podem educar para a autonomia, podem transformar a sociedade.

Moran afirma que faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se formos pessoas abertas iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas mentes. Ensinar com novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. (Moran, 2000)

Cada organização precisa encontrar sua identidade educacional, suas características específicas, o seu papel. Um projeto inovador facilita as mudanças organizacionais e pessoais, estimula a criatividade, propicia maiores transformações. Uma parte das dificuldades em ensinar, se deve também ao fato de manter no nível organizacional e interpessoal formas de gerenciamento autoritário, pessoas que não estão acompanhando profundamente as mudanças na educação, que buscam o sucesso imediato, o lucro fácil, o marketing como estratégia principal. (Moran, 2000, p.28)

O grande avanço estará no posicionamento das instituições frente à nova realidade que se descortina e que está presente na visão das organizações que aprendem (Senge, 1998).

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Jacques Delors (Delors, p. 116) destaca a necessidade do aproveitamento das sinergias educativas, que de acordo com os momentos da vida, damos prioridade a um ou a outro dos diferentes espaços educativos, mas convém valorizar as relações de complementaridade que se criam entre eles, facilitar as transições complexas de uns para outros, a fim de recriar uma verdadeira coerência educativa que existia, sob outras formas, em muitas sociedades tradicionais. E neste sentido há que explorar, por exemplo, as sinergias possíveis entre o saber e o saber-fazer, ou entre o saber-ser e o saber-viver juntos, por consequência, a complementaridade das formas e dos espaços educativos correspondentes. Por outro lado, a oferta educativa ao expandir-se fora do sistema formal, vem dar resposta à busca de diversidade manifestada por todas as sociedades, e enseja percursos educativos variados. Há uma dinâmica que deve existir,

desde o início, entre a instituição escolar ou universitária e as diferentes “alternativas” educativas: uma dinâmica de complementaridade e de parceria, mas também um processo de transformação e um questionamento de práticas educativas tradicionais.

Em março de 1998, Dees Stallings publicou o artigo “Como aplicar a eficiência de Taylor no ciberespaço” em *The Microsoft Technology Colloquium*, onde sugere considerarmos “o emergente ambiente educacional e de treinamento”. Menciona que “estatísticas atuais apoiam enfaticamente a declaração de Peter Drucker em *Managing in a Time of Great Change*: “Acho que o crescimento da indústria neste país e no mundo logo será a educação continuada de adultos” (Drucker, 1995, p. 343).

Muriel Poisson (1998), na Carta de Informação do Instituto Internacional de Planejamento e Educação da Unesco, quando conceitua o perfil do profissional dos próximos anos e estabelece a forma de prepará-lo para esses tempos, menciona:

Para responder aos desafios da globalização, é necessário preparar os indivíduos para um mundo do trabalho no qual as tarefas estão em constante evolução; a hierarquia será substituída por uma organização em forma de redes, em que a informação transitará através de uma multidão de canais e de maneira informal; o espírito de iniciativa substituirá o de obediência e as lógicas em ação serão bastante complexas por causa da extensão dos mercados. A educação deve preparar para desenvolver tarefas para as quais os indivíduos não foram treinados, preparando-se para uma vida profissional que não será mais linear; melhorar suas atitudes para trabalhar em equipe, usar a informação de maneira autônoma, desenvolver suas capacidades de improvisação, assim como sua criatividade e forjar um pensamento complexo em relação ao funcionamento do mundo real.

Para uma educação de qualidade é que escolhemos a ferramenta colaborativa Eureka para que ela seja mais um meio de qualificar professores e estes cheguem a excelência em educação.

6.2 Sugestões para futuros trabalhos

As pesquisas com a utilização da informática para a educação de jovens e adultos, desde a alfabetização até o Ensino Médio no contexto de Paulo Freire, utilizando professores devidamente capacitados.

Elaborar uma pesquisa histórica e psicológica para levantar hipóteses do porquê que grande número de professores, principalmente de escolas públicas, do Ensino Fundamental e Médio, se enxergam como professores e “tias” e não como profissionais parte integrante de uma empresa/escola. Que não conseguem ver na escola uma empresa com fins lucrativos e tem a visão de que educação é só sala de aula.

Outra proposta de pesquisa é a sobre o profissional da educação que trabalha diariamente para superar e resolver os inúmeros desafios que se colocam à sua frente e para isso necessita estar atualizado-se constantemente.

Ao longo dos últimos anos um novo desafio vem se apresentando aos pedagogos; a educação corporativa. As organizações estão cada vez mais preocupadas com o capital intelectual que possuem; com a contratação de profissionais que agreguem valores, possuidores de competências e habilidades. Com isso, esperam a formação de um quadro profissional voltado para o desenvolvimento de um trabalho sistêmico e produtivo, visando a qualidade organizacional.

Neste contexto a Pedagogia Organizacional vem preencher uma lacuna e se destacar no mercado. As grandes empresas já perceberam que esta Pedagogia não é simplesmente receptora de mudanças, é principalmente agente de transformação sócio-econômica e educacional.

É o momento do Pedagogo reformular seus conceitos e ampliar seus campos de atuação, capacitando e desenvolvendo pessoas dentro das empresas, com o objetivo de planejar ações sociais e empresariais que contemplem a Ética e a Responsabilidade Social. Nesta área ainda temos as Universidades Corporativas, tão em moda no momento e que estão trazendo grandes benefícios às empresas.

A Pedagogia Organizacional pode trabalhar grupos integrando ao mesmo tempo o local e o global, o digital e o humano, as pequenas e as grandes organizações centralizadas e descentralizadas, estáveis e dinâmicas.

Comenius, o primeiro Pedagogo moderno, em sua Didática Magna, baseado na profundidade individual no processo de aprendizagem do aluno, remete ao investimento maciço, que se faz pelas grandes organizações, no capital humano e sua formação.

Portanto, neste momento, em que a mudança é tão ágil e, novos conceitos precisam ser adquiridos com a mesma perícia, há necessidade de se VIVER a nova concepção e não somente treinar ou capacitar.

O grande avanço tecnológico e o acúmulo considerável de conhecimentos na sociedade moderna conduzem a uma abordagem pedagógica do ensino-aprendizagem cada vez mais holística, integrada e multidisciplinar.

O Pedagogo precisa ser um cientista atuando nas organizações, empresariais ou educacionais, como um estrategista influenciador e formador de opiniões. Assim estará apto a atuar em qualquer área de trabalho.

A formação deve estar ancorada na qualidade de vida que almeja para si, para estudantes e colaboradores, a partir de uma infra-estrutura solidificada na pesquisa e na educação continuada.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, JOSÉ PAULO DE. **Esboço de uma sala de aula virtual**. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/pbelem> Acesso Julho de 2000.

BABIN, Pierre. KOULOUMDJIAN Marie-France. **Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BRASIL. Lei n.º 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23/12/1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em <http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtm> Acesso em 05/06/02.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível e acesso em: <http://www.senado.gov.br/bdtextual/const88/const88.htm>

BRAGA. Álvaro J. P. **Do Mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 1996.

BUENO, José Lucas e LAPOLLI, Édis Maфра. **Empreendedorismo tecnológico na educação**. Escola de Novos Empreendedores. UFSC. Florianópolis, 2001.

CARMO, Hermano. **Ensino Superior a Distância. Vol. I e II, Universidade Aberta. Lisboa, 1997.**

CASIMIRO, VITOR. **A criança é um grande pesquisador**. Entrevista exclusiva para o Educacional. Disponível em: <http://www.educacional.com/entrevistas/entrevista0035.asp> Acesso Janeiro/2001.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos.** Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba. N.º 6, Ano 4, Julho de 1999. Disponível e acesso em <http://www.secrel.com.br/usuarios/cdvhs/texto3.htm>

CENTER FOR EXCELLENCE IN LEARNING & TEACHING (1994) **Collaborative Learning & Teaching.** The Penn State ID newsletter 13(2). Disponível em: http://www.psu.edu/celt/newsletter/ID_March94.html Acesso em agosto/ 2000.

COSTA, Carmem Rodrigues. **Alunos problemas: professores despreparados.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes, Pasquale Cascino e Dermeval Saviani. **Educador: novo milênio, novo perfil?** São Paulo: Paulus, 2000.

CRUZ, Dulce Márcia. **Apostila do Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico do SENAI,** Florianópolis: PPGE/LED, 2000.

CRUZ, Dulce Márcia. **Tecnologias de comunicação e informação para o ensino a distância na integração universidade/empresa.** Disponível em: <http://www.intelecto.net>. Acesso em 12/11/00.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. **Programa de Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2002.

DELANNOY, Françoise. **Teacher training or lifelong professional development? Worldwide trends and challenges.** Disponível em: http://ipdweb.np.edu.sg/lt/feb01/pdf/teck_teachertraining.pdf Acesso em 07/12/00.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2000.

DI ROCCO, Gaetana Jovino. **Educação de adultos – uma contribuição para seu estudo no Brasil**. Coleção realidade Educacional n.º 5. São Paulo. Edições Loyola, 1979.

DYCHTOWALD, Ken. **A idade do homem: uma viagem no tempo**. Jornal O Estado de São Paulo. Folha da tarde. Disponível em <http://www.jt.estadao.com.br/suplementos/saba/2000/05/06/saba008.html>. Acesso em 05/08/02.

DRUCKER, Peter . Disponível em: <http://www.expresso.pt/ed1306/x121.asp> Acesso em 22/02/02

DRUCKER, Peter. **Managing in a time of great change**. Truman Talley Books. New York. 1995

ECO, HUMBERTO. **From Internet to Gutenberg**, 1996. Disponível em: <http://www.columbia.edu/cu/casaitaliana/internet.htm> Acesso em 06/04/2001.

FERNANDES, Maria Nilza. **Técnicas de estudo – como estudar sozinho**. São Paulo: EPU, 1988.

FERNANDES, Wilson Roberto. **Alfabetização de Adultos: Uma proposta utilizando tecnologias de Informação e Comunicação**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

_____. **Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica.** Conferência *in* Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. Experiências Internacionais. MEC, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra. São Paulo, 1999.

_____. **O ato de estudar.** *In*: Leite, L.C.M., “Encontro com Paulo Freire”. Educação e Sociedade. São Paulo, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo e Antonio Faundez. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos – A experiência do MOVA-SP.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 1998.

GEORGEN, Pedro e SAVIANI, Dermeval (Orgs.) **Formação de professores: A experiência internacional sob o olhar brasileiro.** Campinas – São Paulo: Autores Associados, 1998.

GIUBILEI, Sonia. **Contextualizando a realidade da educação de jovens e adultos.** Disponível em: <http://www.life.fae.unicamp.br/grupos/gepeja/contexto.html> Acesso em 14/01/02.

GOMES, Rita de Cássia Guarezi, Silvana Pezzi e Ricardo Miranda Barcia. **Tecnologia a Andragogia: aliadas na educação a distância.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/texto47.htm> Acesso em 27/02/02.

GONÇALVES, Irlen A. **A situação da produção intelectual brasileira que discute informática e educação quanto as temáticas e questões referenciais teóricos e concepção de ensino.** Dissertação de Mestrado. CEFETMG, Belo Horizonte, 1999.

Governo do Estado do Mato Grosso – Secretaria do Estado da Educação – **Resolução 180/2000 CEEE/MT.** Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/marcos_legais/word/Resolu%E7%E3o%20180.doc Acesso em 15/04/02.

GOLLNER, BARBARA. **Tecnologia á distância com realidade virtual.** – LED/UFSC/SC - Jornal do Comércio: Recife. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/> Acesso em 27.12.00.

GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos.** São Paulo. Texto CEDI, 1994.

_____. **Papel do atendimento de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo,** ANPED, 16ª Reunião Anual, 1993, Mimeo.

_____. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil.** Ação Educativa. São Paulo. 2000.

HADDAD, Sérgio e Di Piero M. C. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuição para uma avaliação da década de educação para todos.** INEP/MEC. Brasília, 1999.

Hackbarth, Steve. **Integrating Web-Based Learning Activities into School Curriculums.** Educational Technology, May-June, 1997, 59-66.

Hiltz, S.R. (1997) **Impacts of college-level courses via asynchronous learning networks: Some preliminary results.** Journal of Asynchronous Learning Networks, 1(2): 1-19. Disponível em: <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.pdf> Acesso em 7/03/01.

HOCK, Dee. **Nascimento da era caórdica.** São Paulo: Cultrix, 2000.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1993) **What we know about cooperative learning at the college level.** Cooperative Learning, 13(3). [online] Disponível em: <http://www.emc.maricopa.edu/innovation/ccl/whatweknow.html> Acesso em 28/08/00.

INEP. **Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos.** 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes> Acesso em 02.03.01

KANZLER Albano. **Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos.** Disponível em: <http://www.planeta.terra.com.br/educação/albanokanzler/artigo2.html> Acesso em 14/01/02.

KLEIMAN, Angela, Inês Signorini e colaboradores. **O ensino e a formação do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

KNOWLES, M. **The adult learner: a neglected species.** Houston, Texas, Gulf Publishing, 1973.

KOSCHMANN, T. **Paradigm shifts and instructional technology. Theory and practice of an emerging paradigm.** Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1996

KUBALA, Tom. **Addressing students needs: Teching on the Internet.** Technological Horizons in Education. 25(8), March, 1998, 71-74.

LAMI. **Laboratório de Mídias Interativas. PUC/PR.** Disponível em: <http://www.lami.pucpr.br> Acesso em 05/04/2001.

LEITE, Lígia S. ; SILVA, Christina. **A educação a distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem.** UFRJ, 1999. Disponível em: <http://www.sead.ufrj.br/leite.html> Acesso em 11/10/02.

LÉVY, Pierre. **O que é Virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Ed. 34, 1993.

LITWIN, EDITH. **Tecnologia Educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA. Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://www.anped.org.br/1822t.htm> Acesso em 14/01/02.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **Para falar em andragogia.** São Paulo: SESI, 2001.

MANDL, Carolina e VIANA, Diego. **Pesquisadores vinculam analfabetismo e economia**. Folha de São Paulo. São Paulo. 25/06/2002. Caderno Trainees. Disponível em: <http://www.assopaes.org.br/clipping/200103/010327.htm> Acesso em 25/06/2002.

MAFFESOLI, Michael. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

Marker, Gerald e Ehman, Lee. **Linking teachers to the world of technology**. Educational Technology, March, 1989, 26-30.

MEC. **Estudos e pesquisas – Conheça os PCN**. Disponível e acesso <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>

MEC. **COORDENAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Educação de jovens e adultos ensino fundamental – Proposta curricular 2º segmento**. Brasília, 2001

MICHAELIS, **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.uol.com.br/michaelis/> Acesso em 10/11/01.

MORENO, Luiz Carlos. **Aprendizagem dos adultos**. Disponível em: <http://www.rh.com.br/imprimir.php?cod=3235> Acesso em 08/04/2002.

_____. **Educação para adultos: uma alternativa para o desenvolvimento do profissional**. Disponível em: <http://www.rh.com.br/imprimir.php?cod=3178> Acesso em 08/04/2002.

_____. **Aprender a aprender, por quê?** Disponível em: <http://www.rh.com.br/imprimir.php?cod=3198> Acesso em 08/04/2002.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio. p. 24 -31, 1998.

MORAN, JOSÉ MANUEL. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/~moran> Acesso em 12/10/01.

NEDER, Maria Lúcia e Remy Lessnau. **Curso de especialização para formação de professores em educação a distância.** Curitiba: NEAD/UFPR, 1999.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância, a tecnologia da esperança.** São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, IVÔNIO BARROS. **Pequena Introdução á Educação a Distância.** Revista Educação a Distância. n º 1, junho/92, Brasília, INED

OCCHIPINTI, Jorge Luiz. **A tecnologia como instrumento de aproximação sociocultural: uma experiência concreta.** Disponível em: <http://www.aescola.com.br/aescola/secoes/20tecnologia> Acesso em 20/02/2001.

PALLÁCIOS, Jesus; COLL, César; MARCHESI Álvaro, (orgs.) – **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva.** vol. 1 – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PAZ, Carolina Rodrigues. **A aprendizagem de adultos em ambientes virtuais on-line.** Artigo Científico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, junho 2002.

PEREIRA, Manoel; Nair Bedette e José Ricardo Maciel. **Educação de jovens e adultos trabalhadores ou desempregados.** Disponível em: <http://www.projetoeducar.com.br/jovens-e-adultos/noturno-emoc.html> Acesso em 04/01/02.

PESSOA, Walter. **A coleta de dados na pesquisa empírica**. Disponível em: <http://www.guia-aju.com.br/provinciali/Coletadedados.doc> Acesso em 29/10/02.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1990.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez , 2000.

POISSON, Muriel. **Education and globalization**. IIEP Newsletter, 1998. Disponível em <http://www.unesco.org/iiep/news/english/1998/apre198.htm> Acesso em 02/06/2002.

PROEXT, Pró-Reitoria de Extensão. **Núcleo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão de educação de jovens e adultos – NUPEE-EJA**. Disponível em: <http://www.proext.ufrgs.br/nucleos/nupeeja.html> Acesso em 14/01/02.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Programa de Educação de Jovens e Adultos** – Secretaria Municipal da Educação - Gestão 1989 – 1992.

RIBEIRO, Vera Massagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Revista Educação e Sociedade, ano XX, n.º 68, Dezembro/99.

RODRIGUES, R. S. (1998) **Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância: estrutura, aplicação e avaliação**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/roser> Acesso em 7/03/00.

ROPOLI, Edilene. **Aprendizagem colaborativa e Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador**. Boletim EAD – Unicamp n.º 14. 02/07/01. Disponível em: <http://www.ead.unicamp.br/pipermail/boletim-ead/2001-July/000009.html> Acesso em 14/09/02.

SANVITO, Wilson L. **A idade do homem: uma viagem no tempo**. Jornal da Tarde – Portal Estadão de 06/05/00. Disponível em:

<http://www.jt.estadao.com.br/suplemntos/saba/2000/05/06/saba008.html> Acesso em 10/10/02.

SANTOS, Fábila Magali. **O construtivismo e capacitação de professores**. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txconstru.pdf>. Acesso em 07/10/02.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2000.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. 3ª ed. São Paulo: Best Seller, 1998.

SILVA, J.C. da. **A exclusão, seu rosto e suas máscaras**. Revista Diálogo, São Paulo, n. 12, p.5-10. Mar. 2000.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital**. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. - **O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

THOMPSON, Jhon B. **A mídia e a modernidade**. Uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998, cap. 1.

TREVISAN, Rosi Mary Soares. **Educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://www.led.ufsc.br/projetossociais/congressoeja/pdf/RosiTrevisan.PDH> Acesso em 03/09/01.

TRINDADE, R. **As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1998.

TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã – A identidade na era da internet**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

VERGARA, Sylvia C. **Limites e Possibilidades**. REVISTA T&D – Desenvolvendo pessoas. Outubro/2000, Ano VIII, Edição 94, São Paulo.

_____. **Educação a distância: limite se possibilidades**. REVISTA TI. Março/2000. Disponível em: http://www.abed.org.br/clipsylvia_vergara.htm Acesso em 11/10/02.

VIEIRA, A. **O analfabetismo no Brasil**. In: KUPSTAS, M. (Org.) Educação em Debate. São Paulo: Moderna, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Zamudio, Javier Arévalo. Una Experiencia Puntual de Educación a Distancia: multimedia UPN, educación para los medios. In *Atracción Mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura*. Mercedes Cafiero, Roberto Marafioti e Nadia Tagliabue. Buenos Aires: Biblos, 1997, 141-143.

ZORZETTO, Ricardo. **Projeto Xingu completa 35 anos com muita saúde**. Assistência. Jornal da Paulista ano 13 n.º 146. Agosto/2000. Disponível em <http://www.unifesp.br/comunicacao/jpta/ed146/assis1.htm> Acesso em 10/10/02.

Apêndice I

PESQUISA PARA ANÁLISE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Nome do Professor:

2. Ano de Nascimento:

3. Escolaridade / Curso	
Ensino Médio	
Graduação	
Especialização	
Outros	

4. Total de horas diárias de trabalho	1 a 5	6 a 8	9 a 12	Mais de 12

5. Faixa Salarial – R\$	(-) 400	600 a 800	1.000 a 1200	Mais de 1200

6. Em que ordem estas despesas mais comprometem o seu rendimento. (do maior para o menor)				
Alimentação	Vestuário	Livros	Aluguel	Outros

7. Experiência com EJA 5ª a 8ª séries	0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	Mais de 16 anos

8. Experiência com EJA 1ª a 4ª séries	0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	Mais de 16 anos

9. Nos últimos 3 anos participou de ação de formação continuada? Qual?	

10. Motivações que os levaram a trabalhar com a EJA.

Gostar da profissão
 Preencher carga horária/necessidade financeira
 Necessidade do sistema de ensino
 Porque os alunos são interessados
 Por causa do horário noturno
 Para ter experiência
 Outros

11. Dedicção de horas para estudo e planejamento das aulas.

De 1 a 2

De 3 a 4

De 5 a 6

Mais de 6

12. Leitura de maior freqüência

Literatura em geral

Sobre Educação

Técnico

Auto-ajuda

Religioso

Outros

13. Qual o preparo que você teve para trabalhar com a EJA?

14. Quais os pontos positivos deste preparo?

15. Quais os negativos?

16. Qual a duração deste preparo/capacitação (em horas)?

17. Quais os conteúdos abordados que o auxiliam no ensino da EJA?

18. Como foi a avaliação desta capacitação?










() Prova escrita () Múltipla escolha () Prova oral

() Outra/ Qual?

19. Foi realizado estágio? ☐ Sim ☐ Não










20. Você quer fazer um comentário que ache oportuno com relação a capacitação de professores de EJA.

Apêndice II

<div> chat</div> <div> correio</div> <div> conteúdo</div> <div> cronograma</div> <div> fórum</div> <div> links</div> <div> participantes</div> <div> ajuda</div> <div> sair</div>										
Curso		Estatísticas			Editais		Curso		Habilitar	
RELATÓRIO EUREKA - Disciplina "C"										
Estatísticas Gerais (%)										
Nome	Info	Chat	Correio	Conteúdo	Cronograma	Fórum	Links	Participantes	Logout	Ajuda
AC	3,70%	3,30%	2,60%	2,20%	0%	2,80%	3,70%	0%	4%	0%
AB	1,80%	2,40%	1,40%	1,60%	12,90%	2,20%	0,70%	0%	1,70%	0%
AG	1,60%	0,80%	0,60%	3,10%	0%	2%	0,30%	1,90%	1,50%	0%
AR	1,40%	0%	0,70%	1,40%	0%	1%	2,70%	0%	1,50%	0%
AV	2,10%	3,30%	4,20%	3,80%	0%	3,60%	2,40%	0,90%	2,20%	0%
AQ	0,50%	0,80%	0,10%	0,60%	0%	0,60%	1,30%	0%	0,50%	0%
BG	0,40%	2,40%	0,10%	0,30%	22,60%	0,20%	0,70%	1,90%	0,40%	12,50%
CW	1,70%	1,60%	2,90%	2,70%	0%	1,20%	2,70%	1,90%	1,70%	12,50%
DJ	1,60%	1,60%	1,90%	1,80%	0%	0,80%	0%	0%	1,60%	0%
DS	5,80%	0%	5,60%	5,10%	6,50%	4,20%	4,70%	1,90%	6%	0%
DR	4,20%	1,60%	4,80%	3,20%	0%	4,70%	4,70%	4,60%	4,30%	0%
EC	1,80%	1,60%	3%	1,50%	0%	0,40%	1,30%	0%	1,90%	0%
EA	0,40%	0,80%	0,20%	0,20%	12,90%	0,10%	0,30%	1,90%	0,30%	0%
FB	0,40%	0%	0,10%	0,60%	0%	0%	0%	0%	0,40%	0%
FP	0,30%	0%	0,50%	0,70%	0%	0,20%	1%	0%	0,30%	0%
FA	11%	1,60%	6,90%	3,10%	12,90%	8%	5,70%	15,70%	9,90%	0%
GJ	1,30%	3,30%	0,30%	1,80%	0%	0,80%	2,70%	1,90%	1,50%	0%
GJ	0,40%	0%	0%	1,30%	0%	0,30%	1,30%	0%	0,40%	0%
IC	0,50%	0,80%	0,10%	0,70%	0%	1,10%	0%	0%	0,60%	0%
JG	1,10%	1,60%	0,60%	2,10%	0%	0,80%	1%	1,90%	1,20%	0%
JR	1,20%	0,80%	2,40%	1,50%	0%	1,90%	2,40%	0%	1,30%	0%
JB	1,70%	0,80%	1,90%	1,40%	0%	1,30%	2,40%	2,80%	1,50%	0%
JS	1,70%	1,60%	0,10%	1,70%	0%	3%	0,70%	0%	1,80%	0%
JM	5,40%	0,80%	5,10%	3,50%	0%	3,90%	1,30%	0%	5,10%	0%
KM	5,70%	8,90%	6,60%	9,70%	0%	7,60%	9,10%	6,50%	5,30%	12,50%
KF	3,90%	5,70%	3,60%	4,10%	0%	3,70%	4%	4,60%	4,30%	0%
LL	2,70%	4,90%	0,90%	5,40%	3,20%	2,70%	2,40%	4,60%	2,30%	25%
LA	3,50%	2,40%	2,40%	1,90%	3,20%	4%	2,70%	3,70%	3,70%	0%
MS	2,40%	1,60%	1,80%	2,60%	0%	3,10%	1%	1,90%	2,70%	0%
MK	4%	3,30%	2,70%	6,20%	0%	5,40%	2,70%	0%	3,80%	0%
MS	2%	3,30%	3,20%	1,60%	0%	3,40%	2,40%	0,90%	1,80%	0%
MA	0,50%	0%	0,40%	1,10%	0%	0,20%	0%	1,90%	0,60%	0%
ML	2,60%	0,80%	4,10%	1,70%	3,20%	4,20%	3%	2,80%	2,60%	0%
NP	2,20%	10,60%	1,10%	2,40%	0%	2,90%	3%	6,50%	2,20%	0%
PP	3,30%	0%	1,50%	2,40%	3,20%	3,20%	5,70%	1,90%	3,40%	0%
RA	0,40%	1,60%	2,20%	0,60%	0%	0,50%	0,30%	1,90%	0,40%	0%
RS	2,80%	3,30%	4,60%	1,30%	3,20%	3,10%	2%	6,50%	2,80%	12,50%
RB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RB	1,60%	0,80%	2,40%	2,10%	0%	0,90%	3,40%	0%	1,70%	0%
RA	1%	3,30%	1,50%	1,30%	0%	1,50%	0,70%	3,70%	1,10%	0%

Estatísticas Gerais (em valores absolutos)										
Nome	Info	Chat	Correio	Conteúdo	Cronograma	Fórum	Links	Participantes	Logout	Ajuda
AC	102	4	76	22	0	40	11	0	102	0
AB	49	3	41	16	4	31	2	0	44	0
AG	43	1	18	31	0	28	1	2	38	0
AR	39	0	22	14	0	14	8	0	37	0
AV	59	4	126	39	0	51	7	1	55	0
AQ	15	1	2	6	0	9	4	0	13	0
BG	12	3	4	3	7	3	2	2	10	1
CW	48	2	86	27	0	17	8	2	44	1
DJ	43	2	57	18	0	11	0	0	41	0
DS	160	0	166	52	2	59	14	2	153	0
DR	116	2	142	32	0	67	14	5	108	0
EC	50	2	90	15	0	6	4	0	47	0
EA	11	1	5	2	4	2	1	2	8	0
FB	10	0	4	6	0	0	0	0	9	0
FP	7	0	15	7	0	3	3	0	7	0
FA	304	2	204	31	4	113	17	17	252	0
GJ	37	4	10	18	0	11	8	2	39	0
GJ	10	0	1	13	0	4	4	0	9	0
IC	15	1	2	7	0	15	0	0	14	0
JG	31	2	17	21	0	11	3	2	31	0
JR	32	1	71	15	0	27	7	0	32	0
JB	47	1	58	14	0	19	7	3	38	0
JS	47	2	4	17	0	43	2	0	45	0
JM	149	1	153	35	0	56	4	0	130	0
KM	157	11	197	98	0	108	27	7	134	1
KF	109	7	107	42	0	52	12	5	109	0
LL	76	6	26	55	1	38	7	5	58	2
LA	97	3	70	19	1	57	8	4	93	0
MF	66	2	55	26	0	44	3	2	69	0
MK	110	4	80	63	0	76	8	0	97	0
MS	56	4	95	16	0	48	7	1	46	0
ML	14	0	12	11	0	3	0	2	14	0
ML	71	1	121	17	1	59	9	3	66	0
NP	61	13	34	24	0	41	9	7	55	0
PP	90	0	46	24	1	46	17	2	87	0
RA	12	2	66	6	0	7	1	2	11	0
RB	78	4	137	13	1	44	6	7	72	1
RB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RB	44	1	72	21	0	13	10	0	43	0
RA	29	4	44	13	0	21	2	4	28	0
RP	22	2	78	4	0	9	2	1	19	0
RR	20	11	10	9	0	18	7	2	21	0
RS	47	0	71	11	0	12	2	4	46	0
RR	12	0	1	6	2	7	5	3	9	0
RC	7	3	6	8	0	6	2	1	4	1










SR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SD	39	2	111	18	1	16	9	4	38	1
TN	88	4	104	34	2	43	2	1	85	0
VR	28	0	59	15	0	12	11	1	29	0

<div> chat</div> <div> correio</div> <div> conteúdo</div> <div> cronograma</div> <div> fórum</div> <div> links</div> <div> participantes</div> <div> ajuda</div> <div> sair</div>										
Curso		Estatísticas			Editais		Curso		Habilitar	
RELATÓRIO EUREKA - Disciplina "I"										
Estatísticas Gerais (%)										
Nome	Info	Chat	Correio	Conteúdo	Cronograma	Fórum	Links	Participantes	Logout	Ajuda
AC	2%	0%	0,70%	1%	0%	0,30%	1,90%	1,70%	2%	0%
AB	2%	6,30%	0,90%	2%	0%	1,90%	1%	8,50%	2%	33,30%
AG	1,70%	0%	1%	1,70%	0%	3,80%	1,90%	3,40%	1,70%	0%
AR	2%	0%	0,60%	2,30%	0%	1,60%	3,80%	0%	2%	0%
AV	2,30%	6,30%	2,30%	3%	0%	2,40%	0%	1,70%	2,40%	0%
AQ	1,70%	15,60%	0,10%	1,90%	0%	3,50%	1,90%	0%	1,90%	0%
BG	0,20%	0%	0%	0%	0%	0,30%	0%	0%	0,20%	0%
CW	1,80%	0%	2,30%	2%	0%	3,50%	1,90%	0%	1,90%	0%
DJ	1,30%	0%	1,70%	1,30%	0%	1,60%	1%	0%	1,30%	0%
DS	3,90%	0%	7,20%	2,70%	12,50%	2,40%	3,80%	1,70%	4,30%	0%
DR	3,70%	3,10%	3,60%	2,70%	0%	4,30%	4,80%	3,40%	3,90%	0%
EC	2,90%	0%	2,50%	3,40%	0%	1,60%	0%	0%	2,70%	0%
ED	0,60%	0%	0,10%	0,90%	0%	0%	0%	0%	0,70%	0%
EA	0,20%	0%	0,10%	0,10%	12,50%	0,30%	1%	0%	0,20%	0%
FB	0,30%	0%	0,10%	0,40%	0%	0,30%	0%	0%	0,30%	0%
FP	0,10%	0%	0%	0,10%	0%	0%	0%	0%	0,10%	0%
GJ	1%	0%	0,30%	1,20%	0%	1,30%	3,80%	1,70%	1,20%	0%
GJ	1,50%	3,10%	1,80%	3,20%	0%	0%	1%	3,40%	1,40%	0%
IC	0,80%	0%	0,10%	1,30%	0%	1,30%	0%	0%	0,80%	0%
JG	0,80%	0%	0,30%	1%	0%	0,50%	0%	0%	0,70%	0%
JR	1,10%	0%	1,10%	1,30%	0%	0,50%	0%	0%	1,30%	0%
JB	1,90%	3,10%	1,60%	1,30%	0%	1,10%	2,90%	5,10%	1,70%	0%
JS	1,20%	0%	0,20%	1,10%	0%	0,30%	0%	0%	1,30%	0%
JM	5,10%	0%	3,80%	3,50%	0%	4,60%	2,90%	1,70%	4,80%	0%
KM	6,50%	12,50%	9,80%	7,70%	0%	13,40%	10,50%	0%	6,90%	0%
KF	3,50%	3,10%	3,60%	3,40%	0%	2,70%	1,90%	5,10%	3,80%	0%
LL	6,90%	3,10%	3,20%	8,80%	25%	7,50%	4,80%	8,50%	5,60%	0%
LA	4,10%	6,30%	2,70%	3,80%	0%	2,90%	1%	3,40%	4,20%	33,30%
MF	1,60%	3,10%	1,30%	1,50%	0%	3,20%	1%	0%	1,80%	0%
MK	3,50%	0%	4,20%	4%	0%	2,40%	5,70%	3,40%	3,50%	0%
MS	2,70%	3,10%	3,50%	2,20%	0%	1,90%	3,80%	0%	2,70%	0%
ML	0,50%	0%	0,50%	0,40%	0%	0%	1%	0%	0,50%	0%
ML	2,70%	0%	3,10%	1,60%	12,50%	3,20%	5,70%	5,10%	2,90%	0%
NP	2%	0%	2,50%	1,90%	0%	2,10%	1%	3,40%	2%	0%
PP	3%	0%	1,10%	2,70%	0%	2,90%	2,90%	0%	2,90%	0%
RA	1,50%	3,10%	0,50%	1,70%	0%	2,90%	1%	3,40%	1,40%	0%
RS	2,50%	6,30%	7,20%	2%	0%	2,70%	0%	5,10%	2,70%	0%
RB	2,40%	0%	1,70%	2,70%	0%	1,10%	6,70%	1,70%	2,20%	0%
RA	2%	6,30%	1,70%	1,90%	0%	1,60%	0%	5,10%	1,90%	0%
RP	1,90%	6,30%	5,80%	1,90%	0%	1,90%	2,90%	0%	1,70%	0%
RR	1,10%	3,10%	2,30%	1,70%	0%	1,90%	3,80%	8,50%	1,20%	0%

Estatísticas Gerais (em valores absolutos)										
Nome	Info	Chat	Correio	Conteúdo	Cronograma	Fórum	Links	Participantes	Logout	Ajuda
AC	35	0	6	13	0	1	2	1	32	0
AB	35	2	8	25	0	7	1	5	32	1
AG	30	0	9	22	0	14	2	2	27	0
AR	35	0	5	29	0	6	4	0	33	0
AV	40	2	20	39	0	9	0	1	39	0
AQ	31	5	1	24	0	13	2	0	31	0
BG	3	0	0	0	0	1	0	0	3	0
CW	32	0	20	25	0	13	2	0	31	0
DJ	23	0	15	16	0	6	1	0	21	0
DS	70	0	63	35	1	9	4	1	70	0
DR	65	1	32	35	0	16	5	2	64	0
EC	51	0	22	43	0	6	0	0	44	0
ED	11	0	1	11	0	0	0	0	11	0
EA	3	0	1	1	1	1	1	0	3	0
FB	6	0	1	5	0	1	0	0	5	0
FP	2	0	0	1	0	0	0	0	2	0
GJ	18	0	3	15	0	5	4	1	19	0
GJ	27	1	16	41	0	0	1	2	23	0
IC	14	0	1	17	0	5	0	0	13	0
JG	14	0	3	13	0	2	0	0	12	0
JR	20	0	10	16	0	2	0	0	21	0
JB	33	1	14	16	0	4	3	3	28	0
JS	22	0	2	14	0	1	0	0	21	0
JM	90	0	33	45	0	17	3	1	78	0
KM	116	4	86	99	0	50	11	0	112	0
KF	62	1	32	43	0	10	2	3	62	0
LL	122	1	28	113	2	28	5	5	91	0
LA	73	2	24	48	0	11	1	2	69	1
MF	28	1	11	19	0	12	1	0	29	0
MK	62	0	37	51	0	9	6	2	57	0
MS	48	1	31	28	0	7	4	0	44	0
ML	8	0	4	5	0	0	1	0	8	0
ML	48	0	27	21	1	12	6	3	48	0
NP	35	0	22	24	0	8	1	2	33	0
PP	53	0	10	34	0	11	3	0	48	0
RA	26	1	4	22	0	11	1	2	23	0
RS	45	2	63	25	0	10	0	3	44	0
RB	42	0	15	34	0	4	7	1	36	0
RA	35	2	15	24	0	6	0	3	31	0
RP	33	2	51	24	0	7	3	0	28	0
RR	20	1	20	22	0	7	4	5	20	0
RS	47	1	25	24	0	3	2	0	44	0
RR	14	0	2	8	2	3	6	2	11	0
RC	3	0	2	2	0	0	0	0	3	0
SZ	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0

SD	26	0	29	17	1	3	5	1	23	0
SS	3	0	0	3	0	0	0	1	3	0
SG	46	1	14	32	0	4	0	4	35	1
TN	51	0	24	38	0	10	0	0	52	0
VR	16	0	15	16	0	4	1	0	15	0
YS	2	0	0	2	0	4	0	0	2	0

Estatísticas Gerais (em valores absolutos)										
Nome	Info	Chat	Correio	Conteúdo	Cronograma	Fórum	Links	Participantes	Logout	Ajuda
AC	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
BG	6	1	3	3	0	0	0	2	4	0
CC	30	5	10	16	1	1	2	2	29	0
CR	12	1	6	11	0	2	3	2	12	0
DD	10	1	3	8	0	3	2	1	9	0
EB	7	0	3	6	0	0	2	0	5	0
EA	4	0	1	1	1	1	1	0	4	0
FL	5	0	2	5	0	1	2	0	4	0
FA	5	0	0	5	0	0	0	0	5	0
FL	17	0	2	7	1	5	1	2	9	0
FA	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
GJ	23	0	0	22	0	0	2	2	22	0
IL	13	3	3	8	0	2	4	2	9	1
JO	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0
JS	21	1	6	10	0	2	1	0	16	0
JY	14	2	4	10	0	2	0	0	13	0
LJ	13	0	1	9	0	0	3	0	12	0
LA	19	4	6	10	1	3	3	3	16	0
MM	11	1	4	5	0	1	3	1	9	0
MN	6	0	1	2	0	0	3	1	5	0
MK	123	4	41	59	6	6	11	9	91	1
ML	5	1	0	3	0	0	0	0	5	0
MB	23	8	10	9	2	2	2	1	12	0
MC	8	1	1	9	0	0	4	1	7	0
NS	20	0	10	14	0	3	1	1	19	0
NS	13	0	1	9	0	0	2	0	13	0
PG	5	0	0	2	0	0	0	0	6	0
PG	20	5	10	13	3	7	5	5	18	2
RG	7	2	2	5	0	0	1	0	7	1
RR	17	2	5	9	3	6	8	2	12	0
SM	22	5	5	11	0	5	9	2	15	1
VC	17	1	9	12	0	1	2	2	16	0
VB	10	0	1	6	0	0	2	0	9	0

<div> chat  correio  conteúdo  cronograma  fórum  links  participantes  ajuda  sair</div>										
Curso		Estatísticas			Edital		Curso		Habilitar	
RELATÓRIO EUREKA - Disciplina "MI"										
Estatísticas Gerais (%)										
Nome	Info	Chat	Correio	Conteúdo	Cronograma	Fórum	Links	Participantes	Logout	Ajuda
AC	3,30%	0%	0,40%	2,10%	0%	0%	1,30%	0%	3,60%	0%
AB	1,90%	0%	0,80%	1,40%	0%	1,60%	3,80%	2,40%	2%	0%
AG	1,40%	4,80%	0,80%	1,80%	0%	0,80%	1,30%	0%	1,30%	0%
AR	1,70%	0%	1,50%	2,10%	0%	0%	1,30%	0%	1,60%	0%
AV	1,80%	4,80%	2,50%	3,40%	0%	6,30%	0%	0%	2%	0%
BG	0,30%	0%	0,20%	0,30%	0%	0,80%	0%	0%	0,30%	0%
CC	0,80%	0%	0%	0,30%	0%	0%	0%	4,90%	0,70%	0%
CR	1,20%	0%	0,80%	1,40%	0%	2,30%	1,30%	0%	1,20%	0%
DJ	1,20%	0%	2,10%	0,70%	0%	0%	1,30%	0%	1,30%	0%
DS	5,90%	0%	8,50%	3,10%	0%	0%	1,30%	0%	6%	0%
DD	0,20%	9,50%	0,40%	0,10%	0%	0,80%	0%	0%	0,30%	0%
DR	4,60%	0%	3,70%	4,10%	0%	2,30%	5%	2,40%	4,90%	0%
EB	0,10%	0%	0%	0,10%	0%	0%	0%	0%	0,10%	0%
EC	1,20%	0%	3,30%	0,60%	0%	0%	0%	0%	1,30%	0%
EA	0,40%	0%	0%	0%	7,70%	0%	0%	0%	0,40%	0%
FL	0,20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0,30%	0%
FL	0,20%	0%	0%	0,30%	0%	0%	0%	2,40%	0,20%	0%
GJ	1,40%	0%	1%	1,70%	0%	1,60%	2,50%	4,90%	1,60%	0%
GJ	0,20%	0%	0%	0,30%	0%	0%	1,30%	0%	0,20%	0%
IC	0,40%	0%	0%	0,70%	0%	0%	0%	0%	0,40%	0%
IL	0,60%	0%	0%	0,10%	0%	0,80%	0%	0%	0,40%	0%
JO	0,20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0,20%	0%
JG	1,20%	0%	1,40%	1,50%	0%	0%	1,30%	0%	1,10%	0%
JS	0,70%	4,80%	0,20%	0,70%	0%	0,80%	0%	0%	0,40%	0%
JS	0,10%	4,80%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0,10%	0%
JR	1,20%	0%	1,40%	2%	0%	0%	1,30%	0%	1%	0%
JB	1,10%	4,80%	1,40%	0,70%	0%	0%	1,30%	0%	1%	0%
JS	1,70%	0%	0,80%	1,10%	0%	0,80%	1,30%	0%	1,60%	0%
JM	5,60%	0%	3,10%	4,10%	0%	0%	1,30%	0%	5,50%	0%
KM	8,40%	0%	15,30%	11,50%	0%	42,20%	5%	7,30%	8,50%	33,30%
KF	4,20%	0%	2,50%	4,50%	0%	1,60%	2,50%	0%	4,40%	0%
LJ	0,20%	0%	0%	0,10%	0%	0%	0%	0%	0,30%	0%
LL	6,10%	0%	4,80%	9,70%	7,70%	7,80%	11,30%	0%	5%	0%
LA	1,70%	0%	0%	0,80%	0%	0%	0%	0%	1%	0%
LA	4,10%	0%	1,40%	3%	7,70%	0,80%	1,30%	0%	4,50%	0%
MF	1,60%	0%	2,30%	2%	0%	1,60%	0%	0%	1,60%	0%
MM	0,10%	0%	0,20%	0,10%	0%	0%	0%	0%	0,10%	0%
MN	0,10%	0%	0%	0,10%	0%	0%	0%	0%	0,10%	0%
MK	3,10%	0%	3,90%	3,90%	0%	0,80%	3,80%	0%	3,20%	0%
MS	1%	4,80%	2,90%	0,70%	0%	1,60%	2,50%	2,40%	1%	0%
ML	0,10%	0%	0%	0,10%	0%	0%	0%	0%	0,10%	0%

Estatísticas Gerais (em valores absolutos)										
Nome	Info	Chat	Correio	Conteúdo	Cronograma	Fórum	Links	Participantes	Logout	Ajuda
AC	40	0	2	15	0	0	1	0	41	0
AB	23	0	4	10	0	2	3	1	23	0
AG	17	1	4	13	0	1	1	0	15	0
AR	21	0	8	15	0	0	1	0	18	0
AV	22	1	13	24	0	8	0	0	23	0
BG	4	0	1	2	0	1	0	0	4	0
CC	10	0	0	2	0	0	0	2	8	0
CR	15	0	4	10	0	3	1	0	14	0
DJ	14	0	11	5	0	0	1	0	15	0
DS	71	0	44	22	0	0	1	0	69	0
DD	3	2	2	1	0	1	0	0	3	0
DR	55	0	19	29	0	3	4	1	56	0
EB	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
EC	15	0	17	4	0	0	0	0	15	0
EA	5	0	0	0	1	0	0	0	5	0
FL	3	0	0	0	0	0	0	0	3	0
FL	2	0	0	2	0	0	0	1	2	0
GJ	17	0	5	12	0	2	2	2	19	0
GJ	2	0	0	2	0	0	1	0	2	0
IC	5	0	0	5	0	0	0	0	5	0
IL	7	0	0	1	0	1	0	0	5	0
JO	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0
JG	15	0	7	11	0	0	1	0	13	0
JS	9	1	1	5	0	1	0	0	5	0
JS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
JR	14	0	7	14	0	0	1	0	12	0
JB	13	1	7	5	0	0	1	0	11	0
JS	20	0	4	8	0	1	1	0	18	0
JM	67	0	16	29	0	0	1	0	64	0
KM	101	0	79	82	0	54	4	3	98	1
KF	51	0	13	32	0	2	2	0	51	0
LJ	3	0	0	1	0	0	0	0	4	0
LL	74	0	25	69	1	10	9	0	58	0
LA	20	0	0	6	0	0	0	0	12	0
LA	50	0	7	21	1	1	1	0	52	0
MF	19	0	12	14	0	2	0	0	18	0
MM	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0
MN	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
MK	37	0	20	28	0	1	3	0	37	0
MS	12	1	15	5	0	2	2	1	11	0
ML	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
MV	31	4	24	31	1	5	4	6	44	1
MA	5	0	2	2	0	0	1	0	5	0
MB	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
ML	43	0	16	13	5	5	6	5	41	0
NS	6	0	3	6	0	0	0	0	5	0

NS	5	0	1	4	0	0	1	0	5	0
NP	28	3	13	21	0	7	4	3	26	1
PP	23	0	6	10	0	0	1	0	23	0
PG	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
PG	2	0	0	1	0	0	0	0	2	0
RS	43	0	30	16	0	2	2	4	39	0
RB	25	0	17	16	0	2	5	2	24	0
RG	3	0	1	2	0	0	0	0	3	0
RA	23	3	14	19	1	3	1	5	15	0
RP	4	0	3	4	0	0	1	0	4	0
RR	3	0	1	4	0	2	2	1	3	0
RR	10	1	2	7	2	3	4	2	8	0
SM	5	0	0	1	0	0	0	0	5	0
SD	28	1	16	16	1	3	2	2	27	0
TN	40	0	18	17	0	0	3	0	43	0
VC	9	1	3	8	0	0	0	0	9	0
VB	6	0	0	3	0	0	1	0	5	0

[illegible]

Estatísticas Gerais (em valores absolutos)										
Nome	Info	Chat	Correio	Conteúdo	Cronograma	Fórum	Links	Participantes	Logout	Ajuda
BG	9	0	2	0	0	0	0	0	9	0
CC	16	4	14	13	0	3	4	1	16	0
CR	17	0	8	13	0	4	2	0	17	0
CG	5	0	2	11	1	0	1	2	3	1
DS	106	0	91	36	0	1	9	0	112	0
DD	1	0	3	1	0	1	2	1	1	0
EB	11	0	4	6	0	0	2	0	8	0
EA	7	0	3	3	1	0	0	0	6	0
FB	9	0	1	6	0	0	0	0	7	0
FL	7	0	4	7	0	3	6	0	5	0
FA	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0
FL	22	0	1	13	0	8	5	5	19	0
FA	3	2	2	4	0	1	3	2	2	0
GJ	22	1	2	18	0	3	7	3	20	0
IL	3	0	0	2	0	0	1	0	3	0
JO	4	1	3	1	0	1	2	0	4	0
JG	32	1	17	23	0	3	3	0	31	0
JS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JY	3	0	2	1	0	0	0	1	4	0
LJ	25	1	18	15	3	4	5	1	22	1
LA	21	1	4	14	0	1	1	0	17	0
MM	11	0	3	3	0	0	5	1	10	0
MN	3	0	0	3	0	0	0	0	3	0
ML	5	0	1	1	0	0	1	0	5	0
MA	19	3	4	15	0	1	2	1	16	1
MB	5	1	2	1	0	0	1	0	5	0
MS	65	2	57	23	3	2	22	8	65	0
NC	4	0	1	2	0	0	3	0	4	0
NS	15	1	9	14	1	3	1	0	16	0
NS	20	0	7	14	0	0	5	1	18	0
PG	11	1	4	4	0	1	2	1	8	0
PG	13	0	4	5	0	4	2	1	12	0
RG	8	1	8	5	0	0	1	1	8	0
RR	17	0	3	8	2	3	5	2	13	0
VC	10	2	4	7	0	3	1	2	8	0
VB	6	0	1	2	0	0	7	0	6	0
VR	19	0	16	20	0	0	5	0	19	0